مدخل إلى
صعوبات التعلم

يحيى القبالي

تقديم

الدكتور عطية الغول

مدخل إلى
صعوبات التعلم



الطبعة الثانية

١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠٠٣/٣/٤٥٨)

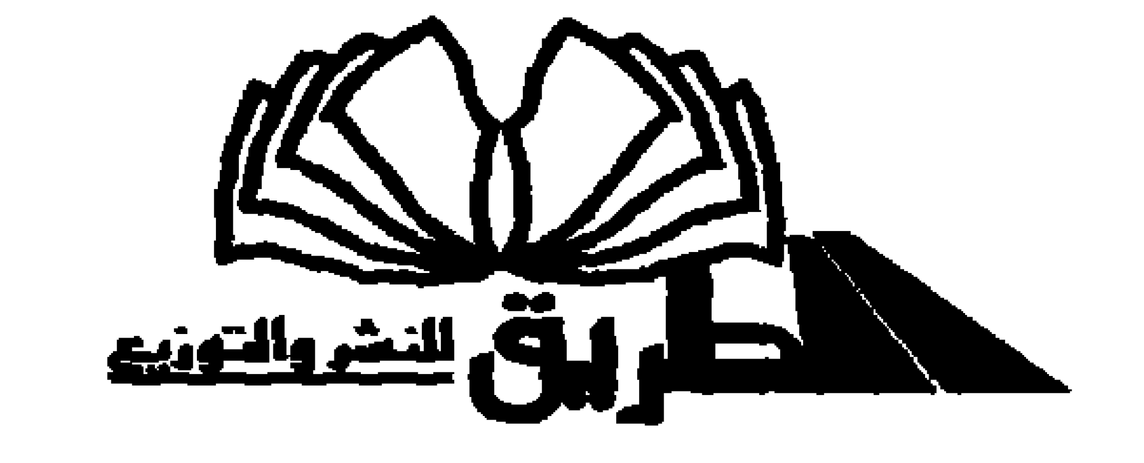
٣٧١,٣٤
قبا القبالي، يحيى أحمد
مدخل إلى صعوبات التعلم/يحيى أحمد القبالي._عمان: مؤسسة الطريق، ٢٠٠٣.
( ) ص

ر.أ : ٢٠٠٣/٣/٤٥٨.
الواصفات:/صعوبات التعلم//التربية //التعليم// أساليب

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

دار الطريق للنشر والتوزيع





مدخل إلى صعوبات التعلم

يحيي أحمد القبالي
ماجستير علم نفس تربوي
دبلوم عالي صعوبات التعلم

(تقديم الدكتور عطية الغول)

عمان
٢٠٠٣م / ١٤٢٣هـ



الاهـــداء

إلى أمــي ••• فـيض الحـنان والعطـاء

وإلى روح أبــي الطاهــرة في عـالم الخلـود

أهدي هذا الجهد المتواضع ••• رمز بر

ووفاء مع الدعاء لهما إلى من جلت قدرته

ووســـعت رحمـــته كـــل شـــيء.

أن يــرحمهما كمـــا ربــياني صــغيراً

فهرس الموضوعات



تقديم

يُعد مصطلح (صعوبات التعلم) من المصطلحات التربوية التي يتردد صداها بين التربويين من معلمي مدارس واساتذة كليات التربية في الجامعات، إلا أن هذه الظاهرة تعاني من قلة المراجع العربية التي تتناولها بيد الشرح والتحليل والتوجيه الأمر الذي يفسح المجال لكتاب (مدخل إلى صعوبات التعلم) أن يكون لبنة متواضعة تسد ثغرة من ثغرات هذه الظاهرة، حيث تتيح للمشتغلين بقضايا التربية الخاصة أن يتعاملوا معها التعامل السليم بالوقوف على الدراسات الأجنبية التي تناولتها بالتعريف والشرح والتحليل، والدراسات العربية التي لفتت الانتباه إليها، وقد أشار الباحث يحيي القبالي باقتضاب إلى العوامل التي ساعدت على ظهور مصطلح (صعوبات التعلم) من ملاحظة أثر التخلف العقلي، وأثر الاصابة الدماغية، والاضطرابات القرائية، وأثر التقييم، وضغوط أولياء الأمور على الجهات الرسمية، كل ذلك ادى إلى وضع استراتيجيات تعليمية ملائمة لرفع سوية هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

ففي الفصل الأول، تناول الباحث تعريفات صعوبات التعلم وأشار إلى جملة منها تناولتها الدراسات العربية، وجملة تعريفات تناولتها الدراسات الاجنبية، التي رأت في صعوبات التعلم انه مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تبدو على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب قدرات الاصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو العمليات الحسابية، وتوظيفها، وأن هذه الصعوبات في التعلم يمكن أن ترتد إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي على نحو ما أشار إليه الفريق الوطني في كلية الأميرة ثروث،

وتتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية، كما أشار الباحث إلى المنظور السلوكي الذي يؤكد على وصف الصعوبات التعلمية بعبارات قابلة للقياس والملاحظة.

وفرقت الدراسة بين الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي الناشئ عن انخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي وبين الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التحصيل الدراسي (مشكلة تعليمية) وأشار ت الدراسة إلى الأثر السلبي الذي تتركه صعوبات التعلم في الأطفال العاديين والمعلمين والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.

وقد ضوأ الباحث على النظريات التي تناولت صعوبات التعلم ؛ لأن فهم مثل هذه النظريات يُعدُّ ضرورة لا مناص منها للأشخاص العاملين في مثل هذا المجال فهي تساعدهم على التعرف وبشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الأطفال، وهذه النظريات تركزت في مجملها على المجالات التالية :-

- التطور الحركي
- مهارات اللغة
- الإدراك والتذكر
- تطوير الشخصية والسلوك

ومن هذه النظريات النظرية الإدراكية الحركية، والنظرية البصرية الحركية، ونظرية الإدراك الحركي، ونظرية الاتجاه العصبي، ونظرية الذاكرة، والنظرية الإدراكية ونظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي ونظرية الإدراك النضجي.

وقد أشار الباحث إلى خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم من نحو صعوبة التحصيل الدراسي، ويبدو ذلك في القراءة والكتابة والحساب.

وفي الفصل الثاني، أشار الباحث إلى أهمية الكشف عن الصعوبات التعلمية التي يعاني منها الطلبة، وضرورة تقييمها بأساليب تدل الباحث على الكيفية التي تمكنه من مساعدة الطفل في اكتشاف مواطن القوة عنده للافادة منها، ومواطن الضعف لتجاوزها.

ومن هذه الأساليب استخدام الاختبارات المقننه، مثل اختبارات التحصيل، واختبارات التشخيص واستخدام اختبارات غير مقننة تساعد الباحث في دعم نتائج التقييم المقنن.

كما أشار الباحث إلى أنواع الاختبارات المقننة التي يقوم المشتغلون في صعوبات التعلم بتطبيقها منها: -

١- مقياس وكسلر (٣) للذكاء.
٢- إختبار مهارة التحليل السمعي.
٣- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية.
٤- اختبار التمييز السمعي.
٥- اختبار سعة الذاكرة.
٦- اختبار التكامل البصري الحركي.
٧- اختبار مهارة التحليل البصري.
٨- اختبار التداعي البصري.

كما ألمح الباحث إلى الاختبارات غيرالمقننة التي يلجأ اليها الباحثون من مثل :

- مقياس تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية ، لمعرفة التعلم القبلي والتعلم البعدي عند طلبة المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الصف التاسع.
- مقياس تشخيص المهارات الأساسية في الرياضيات.
- أسلوب إعادة السرد.
- أسلوب الإغلاق.
- اختبار تحليل أخطاء القراءة.
- أسلوب تحليل عينات من أعمال الطالب مثل دفتر الإملاء ، أو كراس الخط ، أو دفتر الكتابة والحساب ، لملاحظة الأخطاء الكتابية والإملائية.

وأهمية التقييم إنه لا ينفصل عن التشخيص الذي يحدد الصعوبة التي يعاني منها الطفل ، بهدف وضع العلاج المناسب القائم على استخدام استراتيجيات خاصة ومؤدى هذه الاستراتيجيات أن تحصيل الطالب يزداد ازدياداً ملحوظاً في البيئة التي يفضلها من حيث الصوت والهدوء والضوء ، وتوظيف جوانب القوة في قدراته ، إن الأطفال من سن ٣-٧سنوات يتعلمون بالحواس الحركية واللمسية يلي ذلك حاسة البصر ، اما حاسة السمع فانه يمكن الاعتماد عليها كوسيلة في التعليم الصفين الخامس والسادس.

وان التفضيل الإدراكي لدى الأطفال يتطور من النفس حركي (الحركة واللمس) إلى البصري والسمعي متسقاً مع مستوى النضج لديهم ، وبناءً عليه فقد أشار الباحث إلى ضرورة توافق طرق تدريس القراءة مع قوى الأطفال بالحركة

والـلمس والبصـر، وضـرورة اعـتماد الطـريقة الكلـية دون الطـريقة التحليلـية في التدريس.

ولم يغفل الباحث الحديث عن الخطة التربوية الفردية لأهميتها بعد التقييم لان تطور الاجراءات العلاجية على ضوء فهم الصعوبات التي يواجهها الطالب أمر ضروري .

كما أشار الباحث إلى خصائص هذه الخطة الفردية من حيث أنها فردية تعاونية مرنة متوازنه مستمرة، وتطرق الباحث إلى الخدمات التربوية والعلاجية التي تُقدم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الأردن والتي بدأت منذ عام ١٩٨٤ م على شكل غرف مصادر للتعلم بعد التنسيق بين صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، وبين وزارة التربية والتعليم حيث تم استحداث وحدة إدارية اطلق عليها قسم التربية الخاصة لتقديم الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، تم تطور هذا القسم ليصبح مديرية تشتمل على ثلاثة أقسام:

- قسم الإرشاد التربوي.
- قسم التعليم العلاجي.
- قسم برامج المتفوقين..

وأشار الباحث إلى نموذج التعلم وهو الطريقة التي يتأثر بها الطلبة من كل سن من حيث بيئتهم الخاصة وانفعالاتهم بحيث يكون لكل شخص نموذج في التعلم مختلف عن غيره.

وركزّ الباحث بشكل تفصيلي على العناصر البيئية التي تؤثر في التكوين البيولوجي للطلبة من مثل الصوت والضوء والحرارة وربط ذلك بالدراسات الاجنبية التي اجريت لمعرفة تأثير هذه العناصر على الطلبة في نتائجها السلبية والايجابية وخلص إلى أن ردود فعل الطلبة لهذه العناصر البيئية على أهميتها لهم أمر لا يخضع لسيطرتهم الذاتية وانها ستلازمهم إلى حد بعيد، كما تناول الباحث العناصر الانفعالية وغيرها من العوامل البيئية.

كل ذلك يجده القارئ الكريم مفصلاً في بابه، ومما يزيد البحث أهمية إن الباحث لم يغفل العناصر الاجتماعية المتصلة بصعوبات التعلم مع الآخرين، أو التعلم من خلال الوسائل المتنوعة ومن بينها وسائل الإعلام أو التعلم منفرداً، وخلص الباحث إلى أنه ليس مهماً إن يعرف الطالب مع من يتعلم ولكن المهم إن يتعلم، وان نسبة من الطلبة تتراوح ما بين ٢٠- ٣٠٪ يتذكرون ما يسمعون و٤٠٪ يتذكرون ما يرون أو يقراون، علىاننا إذا أردنا إن نزيد من نسبة الذين يتذكرون أو نزيد من نسبة الذين يسمعون فلا بد لنا من أن نطوّر حاسة السمع لديهم بالتدريب والجهد، ولا نغفل تطوير بقية الحواس التي يمكن أن تساعدهم في التعلم ليتمكنوا من كتابة الكلمات الأساسية على السبورة أو استرجاع المعلومات المسجلة على شريط بالاستماع اليها مرات ومرات.

على أن الباحث قد فصل الحديث عن الحواس التي يتعلم بواسطتها الأطفال ونسبهم اليها كالمتعلمين البصريين والمتعلمين اللمسيين، والمتعلمين الحركيين والمتعلمين السمعيين، وأشار إلى الاوقات المناسبة للتعلم بحيث تتلائم اوقات الدراسة التي يختارها الطلبة مع جداول دراستهم الصفية، وان تزوُّد الطلبة بحاجاتهم الحركية يقلل من إحساسهم من صعوبة المادة الدراسية، لان الطلبة

متنوعون في مستويات مثابرتهم، فبعضهم قادر على مواصلة الدراسة لفترة طويلة دون توقف والبعض الاخر يحتاج إلى فرصٍ متكررة للراحة، كما أشار ت الدراسة إلى الاستراتيجيات التي أجريت في العقدين الأخيرين لتقرير الأنسب منها للطلبة المتفاوتين في نسبة تحصيلهم منها: سلاسل التعلم المبرمج، ومنها الرزم التعلمية/ تعددية الحواس إلى تقنيات المجموعات الصغيرة وما تقدمه من استراتيجيات فعالة للتعلم واسترجاع المعلومات والمهارات الجديدة والصعبة.

ومن أبرز هذه التقنيات دائرة المعرفة، والتعليم بالفريق وتفتيق الافكار – العصف الذهني – ودراسة الحالة، كل ذلك ينبغي إن يطبق وفق تشخيص المميزات الفريدة لكل طالب وضرورة التزود بطرائق ومصادر تتوافق معها لتحقيق النجاح الاكاديمي. وفي الفصل الثالث تناول الباحث غرف مصادر التعلم وآلية العمل فيها وكيفية اختيار الطلبة للاستفادة من خدماتها وتقديم البرامج الدراسية فيها، ودور وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المؤسسات الأخرى في إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها للعمل مع فئات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وركّزت الدراسة على ضرورة إن تكون بيئة الطالب المعاق أقل تقييداً له، فمن يتعلم مع طلبة غير معاقين يتمتع بخبرة تكاملية أفضل من غيرها لان دمجه في بيئة عادية يمكن أن يساعده في تلبية حاجاته بشكل أفضل إلا إذا كانت اعاقته حادة فان الموقف التعليمي يمكنَ أن يعود إلى الفشل، وأشار ت الدراسة إلى دور الوالدين في التعامل مع الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم حين تتوحد جهود الأسرة ليصل هذا الطفل إلى أفضل مستوى. وفي الفصل الرابع الذي انضوى تحته ثلاثة عنوانات:

١. خطة عمل معلم غرفة المصادر.

٢. إرشادات عامة لمعلم غرفة المصادر.

٣. نموذج دراسة حالة في صعوبات التعلم.

أشار الباحث إلى أن خطة عمل المعلم في غرفة المصادر تعتمد على جملة من المبادئ كالمشاركة والمرونة والتعاون والإستمرارية والفردية، والحديث عن هذه الغرفة وطرق تحويل الطلبة إليها، وما بعد عملية التحويل والخطة التربوية الفردية والإرشادات العامة لمدرس الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يجدهُ القارئ الكريم مفصلاً في الكتاب غير أن الفصل ختم بنموذج دراسة حالة من حالات صعوبات التعلم أشار فيها الباحث إلى المعلومات الأولية المتعلقة بالطالب اسماً وتاريخ ميلادٍ وعمراً وصفاً ومدرسةً وسبب الحالة ومصدرها وما يتعلق بالحالة من أدوات تقييم واختبارات مقننة وغير مقننة.

وفي الختام أزجي الشكر خالصاً للمؤلف الكريم الأستاذ يحيي القبالي الذي سدّ فراغاً في المكتبة العربية، وأتمنى له المزيد من الابداع.

والله الموفق وهو الهادي إلى سواء السبيل،،،

د. عطية الغول

المقدمة

إن الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين.

يُعد هذا الكتاب المدخل إلى صعوبات التعلم من الكتب النادرة في موضوع صعوبات التعلم، حيث تفتقر المكتبة الأردنية لمثل هذه الكتب ؛ وذلك لحداثة هذا الموضوع وقلة المؤلفات العربية والأردنية بشكل خاص به.

واني إذ آمل إن يلقى قبولاً لدى المهتمين بهذه الظاهرة، سيما وأن لظاهرة صعوبات التعلم حضوراً واسعاً بين الطلاب في المدارس بشكل خاص وفي المجتمع بشكل عام إذ أشار ت الدراسات إلى أن هناك ما نسبته ٢-٣٪ من مجموع الطلبة يعانون من هذه المشكلة (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٦).

علماً بأن الإجماع على نسبة محددة لم يصل إلى درجة الاتفاق بعد، فالنسبة تزيد إذا جرت الدراسة على المرحلة الأساسية وما دونها، لسبب وجود جميع الأطفال العاديين أو ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية، حيث لم يتسربوا بعدمن الدراسة.

أما إذا اشتملت الدراسة مختلف المراحل فان النسبة تقل نظراً لامكان تسرب عدد كبير منهم من المدرسة، بسبب عدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الدراسة العادية كلما ارتفعوا في السلم التعليمي.

ومهما قلت أو زادت هذه النسبة فلا بد من توفير المادة النظرية بين يدي المهتمين بشكل خاص والمعلمين بشكل عام بهذه الظاهرة ليتسنى لهم التعامل معها في ضوء النظريات الحديثة والدراسات المتواصلة الحثيثة لتفهم هذه الظاهرة والحد من أنتشارها وتراكمها الذي قد يوصل بها في النهاية إلى حد الإعاقة.

والله أسأل إن يجعل هذا الجهد خالصاً لوجهه الكريم إنه نعم المولى ونعم النصير،،،

تمهيد

ربما يمكن القول بان العناية بالطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، على نحو علمي دقيق، قد نمت وتزايدت ولقيت اهتماماً كبيراً منذ منتصف الستينيات من القرن الماضي وتبلورت في غضون عقد من الزمن بعد ذلك حيث ظهر ما يعرف الان، (التربية الخاصة) واصبح مألوفاً لدى جميع العاملين في ميدانها.

وشاع منذ ذلك الحين استخدام مصطلح الصعوبات التعلمية على السنة العاملين في الحقل التربوي والصحافة والتشريع، ويرجع الأصل في طرح مصطلح الصعوبات التعلمية إلى ما كان يلاحظه المربون في اوآخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي من وجود كثير من الطلاب الذين كانوا يقبلون في المدارس العادية ولا يستطيعون السير في المهمات التي تقدمها البرامج التعليمية العادية، ولا يعطون في الوقت نفسه الحق في الانتساب إلى الصفوف الخاصة ؛ لأنهم لم يكونوا يعانون من فقد البصر أو التخلف العقلي أو الشلل أو غير ذلك من العوامل التي تميز هؤلاء عن الطلاب العاديين، وتفتح لهم باب القبول في برامج التربية الخاصة.

وكان يتبين في التدقيق في أحوالهم أنهم يعانون من اضطرابات في اللغة المحكية أو اللغة المكتوبة أو إضطرابات في العمليات الإدراكية والحركية إلى غير ذلك من الاضطرابات التي أدت بالمهتمين إلى أن يطلقوا عليم تميزا لهم عن غيرهم فئة ذوي القصور الوظيفي الدماغي الطفيف، أو ذوي الإعاقة الإدراكية، أو المصابين بالديسلكسيا، إي صعوبة القراءة.

فتنادت جمعيات الآباء إلى تشكيل صفوف تقدم فيها الخدمات التربوية التي أنكرت المدرسة على هذه الفئة من الطلاب حق تقديمها، وتسارع نمو مثل هذه الجمعيات المحلية، وانعقد في عام ١٩٦٣م في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية مؤتمر لبحث هذه المشكلة وطرح لأول مرة "ساموييل كيرل" هذا المصطلح.

استقبلت الأوساط التربوية والوالديه هذا المصطلح بحماسة، وتكونت على الأثر جمعية الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية (١٩٦٤) ومع إن هذه الجمعية قد تكونت بمبادرات أولياء الأمور إلا أنها كانت تضم في عضويتها كثيرا من المختصين من حقول علمية مختلفة كالطب وعلم النفس والتربية واللغة وبهذا يكون محور العمل في الصعوبات التعلمية قد بدأ تعددي المبحث واستمر على هذه الشاكلة (الرسالة التربوية، ص ٤٨-٢٠٠١).

يعد موضوع صعوبات التعلم، من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة، التي شهدت نمواً متسارعاً، واهتماماً متزايداً، بحيث اصبح محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات.(HEWAR & ORLANSKY ,1980).

إن ما يعرف الان باسم صعوبات التعلم، كان يعرف من قبل المختصين قبل عام ١٩٦٠ بعدد من المصطلحات من مثل: (الخلل الوظيفي المخي البسيط)،

و(الاصابة المخية)، و(الاضطرابات العصبية والنفسية)، و(صعوبة القراءة)، و (قصور في الإدراك)، كما اطلق على هذا الموضوع مصطلح (العجز عن التعلم، أو الإعاقة الخفية)، (الروسان، ١٩٨٩، ص٣٥٠).

ومع أن معظم المربين متفقون على أن هناك طلاباً يعانون من صعوبات تعلمية، إلا أن الخبراء في هذا الحقل اختلفوا حول التعريف، ويرجع ذلك إلى الاختلاف في وجهات النظر في هذا المجال، إلا أن مصطلح (صعوبات التعلم) كان من المصطلحات الاكثر قبولاً (رسالة المعلم، ١٩٩٦، ص٢٠)، في الأوساط التربوية.

وهناك عوامل ساعدت على ظهور هذا المبحث مثل :-

١- مؤثرات التخلف العقلي:

أدت هذه المؤثرات إلى فصل الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية عن غيرهم من المتخلفين ووضع برامج خاصة لهم.

٢- مؤثرات الإصابة الدماغية:

أدى العمل مع الطلابِ المصابين دماغيا إلى التعرف على الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية وتمييزهم عن غيرهم.

٣- مؤثرات الاضطرابات القرائية :

تمد أسهم المختصون في ميدان القراءة في بناء الاختبارات التشخيصية وتخطيط البرامج العلاجية، وتعتبر القراءة بمثابة القاسم المشترك للنجاح في الحقول الدراسية الأخرى.

٤- مؤثرات اللغة :

أثرت الإجراءات التشخيصية والعلاجية المعروفة في حقل الحبسة الكلامية وهي صعوبة حادة في فهم واستخدام اللغة في مفهوم الصعوبات الكلامية بالرغم من أن الحاجة إلى علاج اللغة المنطوقة في حد ذاتها حاجة أساسية لاستكمال إنسانية الإنسان، وكثيرا ما أصبح يستعان بالأبحاث اللغوية في تفسير الصعوبات التعلمية.

٥- مؤثرات التقييم :

لقد نمت عملية التقييم خلال السنوات القليلة الماضية وأصبحت أكثر اتصالا بمشكلة الصعوبات التعلمية بل أنها تعتبر وسيلة هامة لجمع المعلومات عند وضع الاستراتيجيات التعليمية الملائمة، ونظرا لأن مفهوم صعوبات التعليم يتطرق إلى ما هو أكثر من تدني التحصيل في المهارات الدراسية فان وضوحه يعتمد على قياس دقيق يتمتع بالصدق لكثير من العوامل المتعلقة بالمشكلة، ذلك إن مصداقية وجدوى وصدق تشخيص الصعوبات التعلمية يرتبط ارتباطا وثيقا بأوضاع القياس التربوي وغيره من أنماط القياس الأخرى.

٦- المؤثرات الحكومية:

أدى ضغط أولياء الأمور المتزايد على الحكومات إلى الاهتمام بالأطفال ذوي الصعوبات التعلمية وإعطائهم حقهم الإنساني في الحصول على العلم، وفتح البدائل التربوية المناسبة لهم (الوقفي، ١٩٩٦، ص٣٠).

الفصل الأول

- تعريف صعوبات التعلم
- تفسير الصعوبة التعلمية
- معدل انتشار صعوبات التعلم
- نسبة انتشار صعوبات التعلم
- نظريات صعوبات التعلم
- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعليم

إن التعريف المتداول لصعوبات التعلم هو التعريف الذي تبنته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية تنص على ما يلي:

إن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهذه الاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب.

وهذا الاضطراب يشمل حالة مثل الإعاقات الإدراكية، التلف الدماغي والخلل الدماغي البسيط وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية وهذا المصطلح لا يشتمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلمية، ترجع أساسا إلى العلاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي. (الخطيب والحديدي، ص ٧٥، ١٩٩٧)

تعريف السجل الاتحادي لعام (١٩٧٧):

وطرح في هذا التعريف ما يسمى بالأنظمة اللازمة لتشخيص الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية على شكل قانون رقم (٩٤- ١٤٢) وقد اعتمدت هذه الانظمة تعريف يلتقي على الاغلب مع تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية الأمريكية، حيث جاء على الشكل التالي:

تعني الصعوبات التعلمية الخاصة: اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الاصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو انجاز حسابات رياضية ويشتمل هذا المصطلح أحوالا كالإعاقات الإدراكية والاصابة الدماغية والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية التطورية، على أن هذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة مبدئياً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو من تخلف عقلي أو إضطراب إنفعالي أو من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة:

يمثل تعريف اللجنة الوطنية المشتركة للصعوبات التعلمية عدم رضى عن تعريف السجل الاتحادي (١٩٧٧) حيث تنادت خمس جمعيات ومؤسسات أمريكية مختصة في عام (١٩٨١) لوضع تعريف يتلافى الانتقادات التي ظلت توجه لذلك التعريف كان أبرزها:

١- يعتبر استخدام كلمة الأطفال الواردة في التعريف وكلمة الطفل الواردة في المحكات استخداما غير ملائم، لأن الصعوبات التعلمية يمكن إن تحدث في أي عمر من حياة الفرد.

٢- استرعى مصطلح العمليات النفسية الأساسية الواردة في التعريف اهتماماً مكثفاً يدعو إلى حذفه.

٣- لا ضرورة لذكر التهجئة في التعريف لأنها أصلاً جزء من التعبير الكتابي.

٤- تعتبر الكلمات التي صيغ بها عنصر الاستبعاد الكثير من سوء الفهم والفوضى.

٥- احتواء التعريف على مصطلحات كالإعاقة الإدراكية والإصابة الدماغية والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف و"الديسلكسيا" والحبسة التطورية تضيف اضطراباً استثنائياً. (الوقفي، ١٩٩٦، ص ٥٠).

وقد وصل ممثلو هذا التعريف إلى التالي:

الصعوبات التعلمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الاصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضيات وترتد إلى عوامل ذاتية يفترض انها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وبالرغم من ذلك فان الصعوبة التعلمية يمكن أن تحدث مرافقة لاحوال معينة أخرى " كالاختلال الحسي، أو التخلف العقلي أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي " أو مؤثرات بيئية " الفروق الثقافية أو تعلم غير كاف وغير ملائم أو عوامل نفسية عضوية ولكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الاحوال أو المؤثرات.

ومن الواضح إن هذا التعريف يحذف مصطلح العمليةالنفسية الأساسية ويوحي بان الصعوبات التعلمية يمكن أن تطرأ في مختلف الاعمار ويؤكد الطبيعة غير المتجانسة لهذه الصعوبات مثلما يؤكد أثر الاضطراب العصبي فيها، وقد عادت هذه الجمعية إلى تعديل موقفها التعريفي هذا عام (١٩٨٨) بقصد إن تنعكس في التعريف المعدل المعارف المستخدمة وردود الفعل التي أعطيت للتعريف السابق ويبين التعريف المعدل إن اضطرابات يمكن أن تحدث عبر فترة الحياة" ويقرر أن المشكلات في سلوك التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل يمكن أن توجد إلى جانب الصعوبات التعلمية، ولكنها لا تتكفل وحدها بتكوين الصعوبة التعلمية.

رفض قادة هذه الجمعية التعريف الذي قدمته الجمعية الوطنية المشتركة ووضعوا تعريفاً خاصاً بهم بالشكل التالي:

الصعوبات التعلمية الخاصة حالة مزمنة يفترض انها من منشأ عصبي يتدخل بتطوير وتكامل أو عرض القابلات اللفظية وغير اللفظية وتوجد الصعوبات التعلمية الخاصة كظرف معيق على تقدير الذات والتربية والمهنة والتبؤ الاجتماعي و / أو نشاطات الحياة اليومية.

يختلف هذا التعريف عن غيره من حيث انه يؤكد الطبيعة المستمرة مدى الحياة للصعوبة التعلمية، ويتجاوز بالصعوبة التعلمية المجال الاكاديمي أي التبيؤ الإجماعي، وتقدير الذات ويلاحظ بعض المراقبين أن أولياء أمور الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية والراشدين ذوي الصعوبات التعلمية بشكل خاص يرحبون بهذا التعريف دون سواه.

تعريف اللجنة الائتلافية:

اقترحت اللجنة الائتلافية الاتحادية للصعوبات التعلمية في محاولة لتحسين تعريف الصعوبات التعلمية تعريفاً قدم للكونغرس عام (١٩٨٧) وقد تكونت هذه الجمعية من ممثلين عن اثنتي عشرة وكالة تعود إلى دائرة التربية ودائرة الخدمات الصحية والإنسانية، ويمثل هذا التعريف تعديلاً لتعريف اللجنة الوطنية المشتركة حيث يختلف عنه في تأكيده على نقص المهارات الاجتماعية، وقد تضمن هذا التعريف العبارات التالية:

الصعوبات التعلمية ... ترجع إلى مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الاصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التحلل أو الرياضيات أو المهارات الاجتماعية، غير إن دائرة التربية رفضت هذا التعريف ولم تعتمده لان ايراد المهارات الاجتماعية فيه سيخلق ضرورة لإحداث تغيير في القانون النافذ ويضيف اضطراباً إلى التطبيقات التشريعية ويضفي ارداء الصعوبات التعلمية على الكثير من الطلاب.

نظرة إلى تعاريف الصعوبات التعلمية:

إذا نظر إلى هذه التعاريف التي خرجت بها المنظمات واللجان والوكالات الحكومية المتعددة، قد يتبدى لنا تعريف الصعوبات التعلمية يظل مكتنفاً بحالة من الفوضى والإرباك، بيد أن النظرة المتأملة تسلم إلى وضع أكثر تفاؤلاً، فأكثر التعريفات انتشاراً وتأثيراً تعريف السجل الاتحادي(١٩٧٧) وتعريف اللجنة المشتركة وتعريف الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، وتعريف اللجنة الائتلافية

بينهما من المشابه أكثر مما بينهما من الفوارق فهي جميعاً تتضمن الكثير من العناصر الرئيسية"التباين، الاكاديمي، الاستبعاد، والعصبي " في تعريف الصعوبة التعلمية، ويلاحظ "هاميل " (1990, HAMEL) إن أكثر التعريفات تأثيراً تتفق اتفاقاً جوهرياً على أكثر المسائل حسماً في التعريف، ويذهب إلى أبعد من ذلك عندما يقرر أن صلة وثيقة توجد بين هذه التعارف تدعو إلى التفاؤل ومن الاجماع على تعريف واحد غير بعيد، بل ولعل البعض يذهب إلى القول بأن معظم المناقشات الجارية حول التعريف لا تعدو كونها خلافات على الألفاظ أكثر من خلافات على المدلولات.

يتبنى فريق الصعوبات التعلمية في المركز الوطني لصعوبات التعلم كلية الاميرة ثروت(١) نتيجة استقراء التعاريف المختلفة التي قدمت للصعوبات التعلمية التالية:

يقصد بصعوبات التعلم مجموعة متغايرة من الاضطربات النابعة من داخل الفرد يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية وتظهر في حياة الفرد وتكون مرتبطة بما لا يعتبر في عداد من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي وقد تكون متوافقة بما لا يعتبر سبباً لها من إعاقات حسية أوعقلية أو انفعالية أو اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعلم غير الملائم.

---

(١) المركز الوطني لصعوبات التعليم يتبع كلية الاميرة ثروت ويمنح درجة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بامتياز من الحكومة الكندية.

تفسير الصعوبة التعلمية

تركز معظم تعريفات صعوبات التعلم على وجهة النظر النفسية أو اللغوية أو العصبية أو السلوكية في محاولتها لتفسير الصعوبة التعلمية، ويصل إلى حقيقة وجود عدد من النقاط المشتركة بين معظم التفسيرات المعطاة للعمليات النفسية.

اولها: إن المتعلم يجب أن يكون قادراً على استقبال ودمج وعمل شيء ما بالمعلومات التي تدخل.

ثانياً: تعتبر جميع الحواس "كالبصر والسمع واللمس" عوامل مهمة في التعليم سواء على صعيد كل على حده أو مجتمعة معاً.

ثالثاً: العمليات النفسية متداخلة ومستمرة وليس وظائف متناثرة.

رابعاً: ببذل الجهد للتمييز بين ما ذا كانت معالجة المعلومات تتم بطريقة هادفة أو غير هادفة، وبطريقة رمزية أو غير رمزية، وبطريقة لفظية أو غير لفظية.

إن هذه المميزات تصف الاختلافات بين مستويات التعلم تماماً كما هي الحال عندما نميز بين الإدراك وتكوين المفهوم من جهة وبين الحواس من جهة أخرى.

ويمكن أن نتلمس وجود المنظور العصبي لمحور آخر بارز في معظم تعريفات العصوبات التعلمية مع إن بعضها لا يطرحه بصورة مباشرة فعلى سبيل المثال ينص تعريف اللجنة الوطنية المشتركة بوضوح على الافتراض بأن صعوبات التعلم تعود إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون القصور الوظيفي نتيجة ثانوية لأذى جرحي يصيب الأنسجة أو عوامل وراثية أو تشوهات كيميائية حيوية أو عدم اتزان كيميائي حيوي أو ظروف مشابهة أخرى توثر في الجهاز العصبي المركزي ومع إن وجود شواهد عضوية صارخة لا تعتبر أساساً كافياً لتشخيص الفرد على أنه ذو صعوبة تعلمية غير أنه لا ينبغي إذا كان هناك اشتباه بوجود قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

وقد ولّد منظور العملية النفسية الواردة في التعريف الاتحادي عدداً من المخالفات الرئيسية في ميدان الصعوبة التعلمية، ومع إن محور العملية النفسية كان المحور التقليدي لصعوبات التعلم خلال الستينيات واوائل السبعينيات من القرن الماضي غير أن الجدل اللاحق بين المختصين شكك في القيمة النظرية والنفسيه لهذا المنحنى حتى ليمكن القول بأن كثيراً من النقاش والجدل الذي أحاط بالتعريف الاتحادي لصعوبات التعلم كان نتيجة النقد الموجه للاختبارات والأساليب المبنية على أساس منظور العملية النفسية.

فأولئك الذين يدافعون عن أسلوب العملية النفسية لصعوبات التعلم ينظرون عادة إلى الإدراك والتكامل والتعبير اللفظي وغير اللفظي كعمليات مهمة، قد أضاف آخرون عمليات أخرى إلى هذه العمليات.

١- الانتباه "التركيز الانتقائي على المثيرات المناسبة في موقف ما".

٢- التمييز "اكتشاف الفروق بين المنبهات".

٣- الذاكرة "التمييز أو تذكر ما تم تعلمه أو سبق تذكره".

٤- التكامل الحسي "التوظيف المتزامن لحاستين أو أكثر".

٥- تشكيل المفهوم "تطوير استجابة محددة لفئة معينة من المميزات".

٦- حل المشكلة "عمل نستخدم فيه الخبرة السابقة لاعادة تنظيم عناصر موقف مشتمل لتحقيق هدف معين".

وأخيراً ثمة منظور يمكن الوقوف عنده هو المنظور السلوكي الذي يؤكد على وصف الصعوبات التعلمية بعبارات قابلة للقياس والملاحظة فبدلاً من تحليل التلميذ، تحليل المهمة الفاشلة لتحديد أي انواع التعليم هو المستخدم في تعليم الأطفال وما إذا وفرت لهذا التعلم الظروف الصحيحة، أما أنماط التعلم المختلفة التي ترجع إلى النظريات السلوكية في التعلم الإرشادي وتعليم الغير والاستجابة والسلسلة الحركية والسلسلة اللفظية، والتعلم التمييزي وتعلم المفهوم وتعلم القاعدة، وحل المشكلة، ومن المعروف أن المنحى السلوكي يركز الإنتباه على البيئة والمهمة وسلوك المتعلم ... الخ، حيث يتفاعل الطالب والمعلم والمهمة المحور المركزي للفحص والتقييم عند محاولة وصف الصعوبة التعلمية الخاصة ونشوئها.

معدل انتشار صعوبات التعلم

أشار ت كثير من التعريفات إلى أنه يوجد في أية مدرسة ما بين ١٠-١٢٪ من الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم بدرجة كبيرة لسبب أو لآخر ..... وقد أدرك التربويون إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تختلف مظاهر الاضطراب لديهم في مظاهرها عن التآخر الدراسي الذي يتميز بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي ... وتشير بعض الدراسات إلى كبر حجم هذه المشكلة :- ففي المجتمع الامريكي تصل نسبة ذوي صعوبات التعلم بين ٧-٨٪ وهي أعلى نسبة بين بقية الإعاقات الأخرى. أما الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين فقد قدرت هذه النسبة لدى الأطفال في المرحلة الإبتدائية بحوالي٣٪ (الوقفي، ١٩٩٧، ص ٨٦).

وتشير الاحصاءات الصادرة من المكتب الأمريكي للتربية إن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بلغت حوالي ٢,٣٪ عام١٩٧٨ م وفي عام ١٩٨٠م أصبحت هذه النسبة ٣,٠١٪ وفي عام م١٩٨٣ أصبحت هذه النسبة ٣,٨٢٪ كما أن الاحصاءات تشير إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من حالات التأخر الدراسي تصل إلى ٢٠٪ من بين هذه الحالات، كما أن الدراسات المتقدمة تشير إلى وجود نسبة ١٠٪ حالات حادة ونسبة ٢٠٪ حالات غير حادة من تلاميذ المدارس الإبتدائية الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم.

وفي البيئة العربية اوضحت دراسة محمد البيلى وآخرون (١٩٩١) أن ١٤٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية أو الرياضيات أو كلأهما معا، واوضحت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي ١٦٪ بينما تصل النسبة لدى الإناث إلى حوالي ١١٪ وأن كانت دراسة سعيد دبيس (١٩٩٤) لم تجد فروقا واضحة بين الجنسين في عينة من الصفوف الثلاثة الأولى من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية ، وفي دراسة زكريا توفيق (١٩٩٣) على عينة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بسلطنة عمان وجد إن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم تبلغ ١٠,٨٪ وكانت نسبة الذكور حوالي ١٢,٠٢٪ بينما بلغت نسبة الاناث حوالي ٩,٣١٪.

أن خطورة هذه الأرقام ليست في عدد ذوي صعوبات التعلم بقدر ما هي في المشكلات التي يوجدها أمثال هؤلاء في المدرسة ومدى الإعاقة التي يشكلونها للأطفال العاديين والمدرسين والإدارة المدرسية والآباء... والمجتمع بشكل عام (عبد المعطي، ٢٠٠١، ص ٥٩).

نسبة انتشار صعوبات التعلم

تدرس الأرقام المتعلقة بانتشار ظاهرة اجتماعية أسباب واغراض مختلفة ولا شك بأن الأرقام الخاصة بانتشار الصعوبات التعلمية خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية وتمويلها غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار أي نمط من أنماط الإعاقة محفوف بمخاطر تتعلق بالمفهوم والمحكمات والأساليب والأداة المستخدمة في التشخيص وهو ما يواجه تماماً عند تحديد انتشار الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية أو مما لا شك فيه إن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي الصعوبات التعلمية والتصورات الخاطئة حول الصعوبات التعلمية والتعريفات التعلمية تكون عادة أعلى إذا تضمنت هذه النسبة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية البسيطة.

بينما تنخفض هذه النسبة إذا اقتصرت على الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الحادة فقط وتميل هذه النسبة كذلك إلى الاختلاف زيادة أو نقصان وفقاً للجنسين باعتبار إن الصعوبات التعلمية بين الذكور اعلى منها بين الإناث، وقد تصل النسبة إلى ثلاثة أو أربعة أمثال ما هي عليه بينهم.

ويمكننا إن نضيف إلى عوامل التشويش هذه ما إذا كانت الدراسة تقتصر على مرحلة دراسية معينة أو أنها تتناول مختلف المراحل الدراسية (رسالة المعلم، ١٩٩٦، ص ٢٣).

فالنسبة تزيد إذا جرت الدراسة على المرحلة الأساسية وما دونها لسبب وجود الأطفال العاديين أو ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية حيث لم يتسربوا بعد من الدراسة ، أما إذا اشتلمت الدراسة مختلف المراحل فان النسبة تقل نظراً لامكان تسرب عدد كبير منهم من المدرسة بسبب عدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الدراسة العادية كلما ارتفعوا في السلم التعليمي.

ومما يلاحظ عند تتبع محاولات تحديد انتشار صعوبات التعلم في الدراسات القليلة التي تناولت هذه المسألة ، ذلك التفاوت الواضح في النسبة المئوية التي خلصت اليها الدراسات.

وجاء في دراسة اجراها "مايكل بست وآخرون" (١٩٦٩) إن نسبة وجود الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية تتراوح بين (٧-٨ ٪) من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي اللذين جرت عليهما الدراسة.(رسالة المعلم، ١٩٩٦ ، ص٢٣)

جاء في كتاب المدخل إلى التربية الخاصة للدكتور جمال الخطيب والدكتورة منى الحديدي إن التقديرات تختلف حول إعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً بسبب عدم وضوح التعريف من جهة وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص ، ففي حين يعتقد بعضهم إن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى ١٪ يعتقد آخرون إن النسبة قد تصل إلى ٢٠٪ إلا إن النسبة المعتمدة عموماً هي (٢-٣ ٪). (Cartwrigh Et Al, 1989)

نظريات صعوبات التعلم

الأساس النظري في مجال صعوبات التعلم :

إن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال ، لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعلمية التي يعاني منها الطفل. وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم مع الطفل في أثناء التدريس.

والنظرية بشكل عام لا تكتسب قيمتها إلا إذا خرجت من حيز الفروض والبنود إلى حيز التطبيق العملي الملموس وفي مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي وهناك العديد من النظريات في حقل صعوبات التعلم تركز على المجالات التالية : التطوير الحركي ، والإدراك ، والتذكر ، ومهارات اللغة ، وتطوير الشخصية ، والسلوك .(Lerner,1985)

النظرية الإدراكية الحركية :

لقد أطلق عليها هذا الاسم لأنها تركز على النمو الحسي ، والحركي ، والنمو الإدراكي ، والحركي ؛ فالجميع يدرك إن المهارات الحس حركية والإدراك الحركي تعكس وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة له ،

والوضع الحالي للنمو الإدراكي – الحركي عند الأطفال وعلاقة ذلك بالتعلم، ومن هذه النظريات حسب رأي (Lerner,1985) ما يلي:

١- نظرية جتمان Jetman (البصرية الحركية)

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري – الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها، وهذه المراحل هي :

١. نمو جهاز الاستجابة الأولى، وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الولادة، مثل منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء. وهذا الجهاز يعد العنصر الأساس في عملية التعلم المستقبلي.
٢. نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف، والنهوض، والوقوف دون مساعدة، والمشي، والركض، والقفز والحجل.
٣. نمو جهاز الحركة الخاصة، المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم، وحركة اليدين معا، إذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.
٤. نمو الجهاز الحركي – البصري : - إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين، إذ تشتمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة

إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة، وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف. وهذا يكون له أثر كبير على عملية التعلم الصفي.

٥. نمو الجهاز الحركي - الصوتي:- ويتضمن هذا الجهاز: الجهاز السمعي، والجهاز الحركي، والجهاز الصوتي، ويكون مسؤولا عن مهارات المناغاة، والتقليد، والكلام، ويرى جتمان ترابطاً قوياً بين العمليات البصرية واللغوية.

٦. الذاكرة السمعية والبصرية والحركية:- تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في العادة اسم:- الخيال، ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية، أو مستقبلية أو من الماضي.

٧. الابصار أو الإدراك:- ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة الذكر.

٨. الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز، والنمو العقلي.

وحسب نظرية جتمان، فلا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة، وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة.

ويرى جتمان إن ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي، يسهمان في التوصل إلى المستوى الإدراكي.

ومثال ذلك:- حالة الطفل (توني) الذي لا يستطيع القراءة ولا يستطيع القفز، يركض بشكل غريب، ولا يستطيع الاتزان على قدم واحدة عند القفز،

وبالتالي فإن مشكلته في القراءة يمكن أن تعزى إلى عدم نمو الجهاز الحركي العام، فهو بحاجة إلى تدريب لإتقان المهارات الحركية.

وقد صمم جتمان برامج عديدة منها: - البرنامج الذي أطلق عليه أسم (تطوير الاستعداد للتعلم) الذي يتضمن أنشطة لتطوير المجالات الستة التالية: (التآزر العام، والتوازن، والتآزر البصري – اليدوي، وحركة العين، والإدراك، والذاكرة البصرية).(رسالة المعلم، ١٩٩٦، ص ٢٨)

٢- نظرية كيفارت Keefart (الإدراك الحركي)

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي – الحركي للطفل، وقد اعتمد كيفارت في نظريته على مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما اعتمد على التلف "النيرولوجي" (علم الاعصاب). ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة، أي إن بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا قبليا للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالا متنوعة من الحركة، يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية، (Perceptual). وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي:

١. المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الارضية أثناء حركته وانتقاله.
٢. التعميمات الحركية مثل: قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها بالإضافة إلى تطوير مهارات إداراكية.

٣. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض، والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطة، وتمييز العلاقات بين الأشياء، ودفعها، وسحبها، والرمي والضرب.
٤. القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل، كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

ويرى كيفارتkeefart أن التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بالغ الأهمية؛ فالأطفال العاديون حسب رأي كيفارت يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية - الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الإدراكية — الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منتظمين حركيا وإدراكيا ومعرفيا.

ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافه بطريقة إدراكية، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل واوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق، وحققت تناسقا فيما بينها، وهذا ما أطلق عليه كيفارت (بالتطابق الإدراكي - الحركي).

ولكن الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي — الحركي بشكل ملائم، وبالتالي يعيش في عالمين منفصلين عالم الإدراك وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومة التي يحصل عليها، ولا تكتسب هذه

المعلومة صفة الثبات لديه، فهو يحاول دائما إن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه، وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن (السيد، ١٩٨٢، ص ٢١٨).

التطبيقات التربوية لنظرية كيفارت (Keefart):

إن الطفل العادي يمكن أن يطور مهارات الإدراك والحركة في الوقت الذي يدخل فيه المدرسة، الأمر الذي يساعده على مواجهة التعلم المدرسي. أما فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية، فإنهم يعانون من قصور في نمو الإدراك، والحركة؛ مما يؤثر على تحصيلهم المدرسي، ولهذا فإنه من الضروري وضع برامج تدريب لمساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على هذه المشاكل لكي ينموا نموا سليما.

نظرية الاتجاه العصبي دومان وديلكاتوا:

لقد كان للطب – وخصوصاً طب الأعصاب – دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الاشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة أو لديهم تخلف عقلي أو خلل دماغي، وحسب رأي كل من Delacato & Dooman فإن جسم الإنسان يقم بست وظائف هي: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، والنطق، واللمس، وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يلعب دورا مهما في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي؛ فالأطفال العاديون يستطيعون إن يطوروا تنظيما كاملا لجهازهم العصبي، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل

في نمـو إحـدى الوظـائف السابقة ، فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية ، الامر الـذي يـؤدي إلى وجـود صعوبات في الحـركة والاتصـال ، وطـريقة العـلاج لـهؤلاء الأطفـال تبدأ بتحديد الخلـل لديهـم ، وتقديـم الانشـطة الخاصة حسب هذا الخلل بحيث تساعدهم على النمو العصبي. (الوقفي ، ١٩٩٦ ، ص ١٠٦)

نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها الـتي تمت تجربتها سابقا عندما لا يكـون الحافز الذي أثارها موجودا. وهي تتألف من ثلاث أقسام :-

١. وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها.
٢. وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها.
٣. وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.

فـالطلاب ذوو صـعوبات التعـلم يواجهـون صـعوبة في تذكـر الأشـياء ، والمشكلة لا تكمـن في ذاكرة طويلة المدى ، أو قصيرة المدى ، ولكن المشكلة هي الصـعوبة في امـتلاك قـدرات الـتذكر الطبيعـية ، وقـد لوحـظ إن أداء الطـلاب ذوي صـعوبات التعـلم يكـون ضـعيفا في الامـتحانات الـتي تتطلـب ذاكـرة مـثل إدراك كـلمات ، وأرقـام ، وحقـائق ، وعـلى المعـلم إن يـراعي ذلـك إثـناء الـتدريس ، والامتحانات ، وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة (Lerner, 1985).

ومـن العوامـل الـتي تؤثـر عـلى الذاكـرة شـدة الانـتباه عـند الطالـب ، وطبيعة المادة ، والاهتمام في الموضوع ، ومقدار التمرين ، والتعلم الزائد.

النظرية الإدراكية:

يعرف الإدراك بأنه القدرة على تمييز المعلومات الحسية، إذ يستطيع العقل تميز الاستثارات الحسية، ومن المهم إن يعرف المعلم إن الإدراك هو مهارة مكتسبة (متعلمة)، وأن له دورا مهما في إدراك الطفل من خلال طرق التدريس التي يتبعها، إذ يمكنه التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في غرفة الصف، بما يتناسب مع قدرات الطفل الإدراكية.

وحسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك إلى تصنيفات رئيسية منها:

أ. التداخل في أنظمة الإدراك: بحيث يصبح هناك تداخل بين المعلومات الاتية عن طريق الحواس المختلفة؛ مما يزيد من صعوبة التعلم عند الطفل.

٢. الإدراك الكلي والجزئي: بعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية، والبعض بالطريقة الجزئية (كما في القراءة، إذ يحتاج الفرد إلى الطريقتين معا في تعلم القراءة).

٣. الإدراك البصري: وهو مهم للقراءة بيد إن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات الجغرافيا والصور مثلا، والبعض الاخر ينجحون في هذه المهمة إلا أنهم يفشلون في تمييز الحروف والكلمات وبالتالي الكتابة، والسبب في ذلك قد لا يعود إلى ضعف البصر – فهم يمتلكون حدة إبصار عادية – ولكن قد يكون لديهم صعوبة في الإدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم، والشكل والمسافة، والإدراك العميق.

٤. الإدراك السمعي: - في بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية، ربما يواجه صعوبة في استكشاف اوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت، وارتفاعه، وبعده، ومدته، ويعد التمييز السمعي ضروريا لتعلم البناء الفوتيمي للغة الشفهية فهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

٥. الإدراك اللمسي: - تعطي حاسة اللمس للطفل معلومات عن البيئة التي يوجد فيها، فالأطفال الذين يعانون من خلل في حاسة اللمس كاستخدام السكين والشوكة، والملعقة، أو مهارة التزرير، أو مهارة الكتابة أو مهارة التقاط الأشياء الصغيرة، أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع. ويعد الإدراك اللمسي عاملاً مهما في تجنب بعض الأشياء مثل: النار، والحشرات، وبالتالي فهؤلاء الأطفال عرضة للخطر أكثر من غيرهم.

٦. الإدراك الاجتماعي: - لا يزال هذا غير مكتشف، إذ يواجه بعض الأطفال صعوبة في استقبال المعلومات الشخصية، وتواجههم مشكلة إصدار الاحكام الاجتماعية وكيفية التأقلم مع الوضع الاجتماعي.

نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي:

إن قدرة الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم، وتشير الدلائل إلى أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات، على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في جوانب كثيرة مثل الذكاء اللفظي، إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية. (الغريب، ١٩٧١، ص ١٤٦)

إن صعوبات الإدراك الاجتماعي تظهر من خلال المظاهر التالية:

١- السلوك التلقائي الاندفاعي.
٢- السلوك الاجتماعي الفوضوي.
٣- السلوك الاجتماعي غير الملائم.

نظرية التأخر النضجي:

إن التعلم والنضج مظهران مهمان للنمو، ويعتمد كل منهما على عوامل، منها ما يختص بالنمو الداخلي، ومنها ما يختص بالوسط المحيط، والبيئة الاجتماعية ومعرفة النضج والتطور المعرفي الطبيعي عند الأطفال يمكن اعتمادها للمقارنه بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم. (نشواتي، ١٩٨٧، ص ٩٤)

إن الكثير من حالات صعوبات التعلم التي كان من الممكن تلافيها —حسب هذه النظرية— تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها. ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه، هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي (Kirck,1967) فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة، ويتجنبون الوظائف غير المريحة، لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

كما إن دراسة (Koutize,1973) التتبعية التي أجرتها على (١٧٧) حالة صعوبة تعلم لمدة (٥) سنوات، أثبتت وجود تأخر نضجي لديهم، وأنهم بحاجة

إلى وقت أكثر للتعلم والنمو لتعويض الاضطراب العصبي وأنه يمكن أن يحققوا نجاحا أكاديميا عند منحهم الوقت الكافي، والمساعدة اللازمة، وحسب رأي بياجيه فأن النمو المعرفي يحصل في أربع مراحل هي:

١- المرحلة الحس حركية (منذ الولادة إلى سنتين): يتعلم الطفل فيها من خلال الحواس، والحركات وتفاعله مع البيئة المادية.
٢- مرحلة ما قبل العمليات (من ٢ إلى ٥ سنوات): في هذه المدة يبدأ الأطفال بالتفكير دون رموز، وتصبح اللغة مهمة بصورة متزايدة ثم يبدأ بتعلم خصائص العالم من حوله وصفاته.
٣- مرحلة العمليات المادية (من ٥ إلى ٧ سنوات) وفيها يكون الطفل قادرا على إدراك المفاهيم، واستخدام بعض العمليات المنطقية مثل: - ترتيب أشكال معينة حسب الطول، والوزن.
٤- مرحلة العمليات الرسمية (من ١١ فما فوق): وفيها يحدث انتقال رئيس في عملية التفكير، فيمتلك الطفل القدرة على التعامل مع المجردات، والنظريات، والعلاقات المنطقية، دون الحاجة إلى الرجوع إلى الأشياء الملموسة، ويبدأ فعالية حل المشاكل. (عدس - ١٩٩٩، ص ٩٣)

لقد نظرت هذه النظريات إلى ذوي الصعوبات التعلمية من زوايا مختلفة تكاملت مع بعضها البعض لتؤدي دورها في حل مشكلات هذه الفئة من الطلاب.

لذا يمكن القول إن محور العمل في الصعوبات التعلمية قد بدأ تعددي المبحث واستمر على هذه الشاكلة لذلك فان فهم النظريات المتعلقة لصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية في الأشخاص العاملين في هذه المجال.

إن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعلمية التي يعانيها الطفل وتساهم في إعطاء فكرة على الطريقة التي تستخدم مع الطفل في أثناء التدريس.

والنظرية بشكل عام لا تكتسب قيمتها إلا إذا خرجت من حيز الفروض إلى حيز التطبيق العملي الملموس.

وفي مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة إلى تطوير نظريات تبني عليها طريقة التدريس العلاجي.

خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية

لا يفوتنا في البداية من الإشارة إلى أن أفراد فئة صعوبات التعلم هم في العادة أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية، عاديون، أو ذو ذكاء مرتفع، ومع ذلك لا يعانون من أية إعاقة، عقلية، حركية، بصرية سمعية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الطلبة من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع واستخدامها، أو الكلام أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، أو تطوير إدراك بصري طبيعي.

وتعد هذه الاضطرابات أساسية عند كافة الطلاب حسب المراحل العمرية المختلفة ولكنها تظهر بشكل مستمر متكرر عند الطلبة الذين يعانون من الصعوبات التعلمية أي بمعنى آخر قد يُظهر الطالب الذي يعاني من الصعوبات التعلمية هذه المظاهر أو احدها بشكل واضح وملازم له تظهر له تجلياتها حسب الموضوع الذي يعاني ضعفاً منه، ولكنها عن الأفراد العاديين تكون بشكل عارض.

ويمكن أن تظهر الصعوبة التعلمية متلازمة مع حالات إعاقة مثل: الإعاقة العقلية، أو كف البصر، أو الصمم، أو الاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية، أو متلازمة مع مؤثرات بيئية أخرى: كالاختلافات الثقافية أو طرق التدريس غير المناسبة، فان صعوبات التعلم لاتكون نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات، أو

لـهذه المؤثرات غير المناسبة، هذا وقد سميت صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية (Hidden Handicapped).

خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم:

يمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ضمن خمس مجموعات.

١- صعوبات في التحصيل الدراسي

إن التأخر الدراسي هو السمة المميزة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية، وبعض الطلبة قد يعاني من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر؛ قد يعاني من قصور في موضوع دراسي واحد، أو موضوعين، ويمكن أن نشير إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي:

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر المواضيع انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، إذ تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء الكلمة المقروءة، فمثلاً: عبارة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع، أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الاصلي لها، فمثلاً كلمة: (الكرك) قد يقرأها (الكراك)، وجملة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا)
- ابدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو إن يقرأ (حسام ولد مجتهد) بدلاً من (حسام ولد شجاع)، وهكذا.
- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر، فمثلاً: قد يقرأ: (غسلت الام.. غسلت الام الثياب) بدلاً من(غسلت الام الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها: وهي من أهم الاخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، إذ يقرأ الطالب الكلمات، أو المقاطع بصورة معكوسة وكانه يراها في المرآة ؛ فقد يقرأ (درب) بدلاً من (برد) وقد يقرأ (زر) بدلاً (رز)، وأحياناً يخطيء في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ (فتل) بدلاً من لفت، وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً، مثل: (ع، غ)، أو (ج، ح، خ) أو (ب، ت، ث ن) أو (س، ش) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً، مثل: (ك، ق)، (ت، د، ض) أو (س، ز) وهكذا وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات، أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلاً من (توت) وهكذا.

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلاً من (فول).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر، إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى، وهكذا.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة:

وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- يعكس كتابة الحروف، والأعداد، بحيث تكون كما تبدو له في المرآه، فالحرف (خ) مثلاً قد يكتبه (خ) والرقم (3) قد يكتبه ( ) مقلوبة، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع، والكلمات، والجمل بأكملها بصورة مقلوبة – من اليسار لليمين - فتكون كما تبدو في المرآة،

نموذج رقم (١)

زعموا إن ثعلباً جاع فأتى على اجعة، فوجد فيها حبلاً معلقاً على شجرة، فإذا هبت الريح تحركت أغصان الشجرة فضربت الطبل فسمع له صوتاً شديداً، فلما سمع الثعلب صوته ذهب نحوه .... الخ.

- خلط في الاتجاهات ؛ فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات، والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في إن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع) وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف، فكلمة (دار) قد يكتبها (راد)، وهكذا.
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة ؛ فقد يرى كلمة (باب) ولكنه قد يكتبها (ناب)، وهكذا.

نموذج رقم (٢)

القطعة الاصلية كانت:

١- لماذا احب سعيد إن يرافق اباه إلى الحقول ؟
ليشاهد حصاد القمح.

٢- ماذا سأل سعيد اباه في الطريق ؟
هل أحضرت العمال واعددت الات الحصاد يا أبي ؟

٣- ماذا شاهد سعيد في الحقول ؟
شاهد الحصادة الحديثة تحصد السنابل وتفصل عنها الحب.

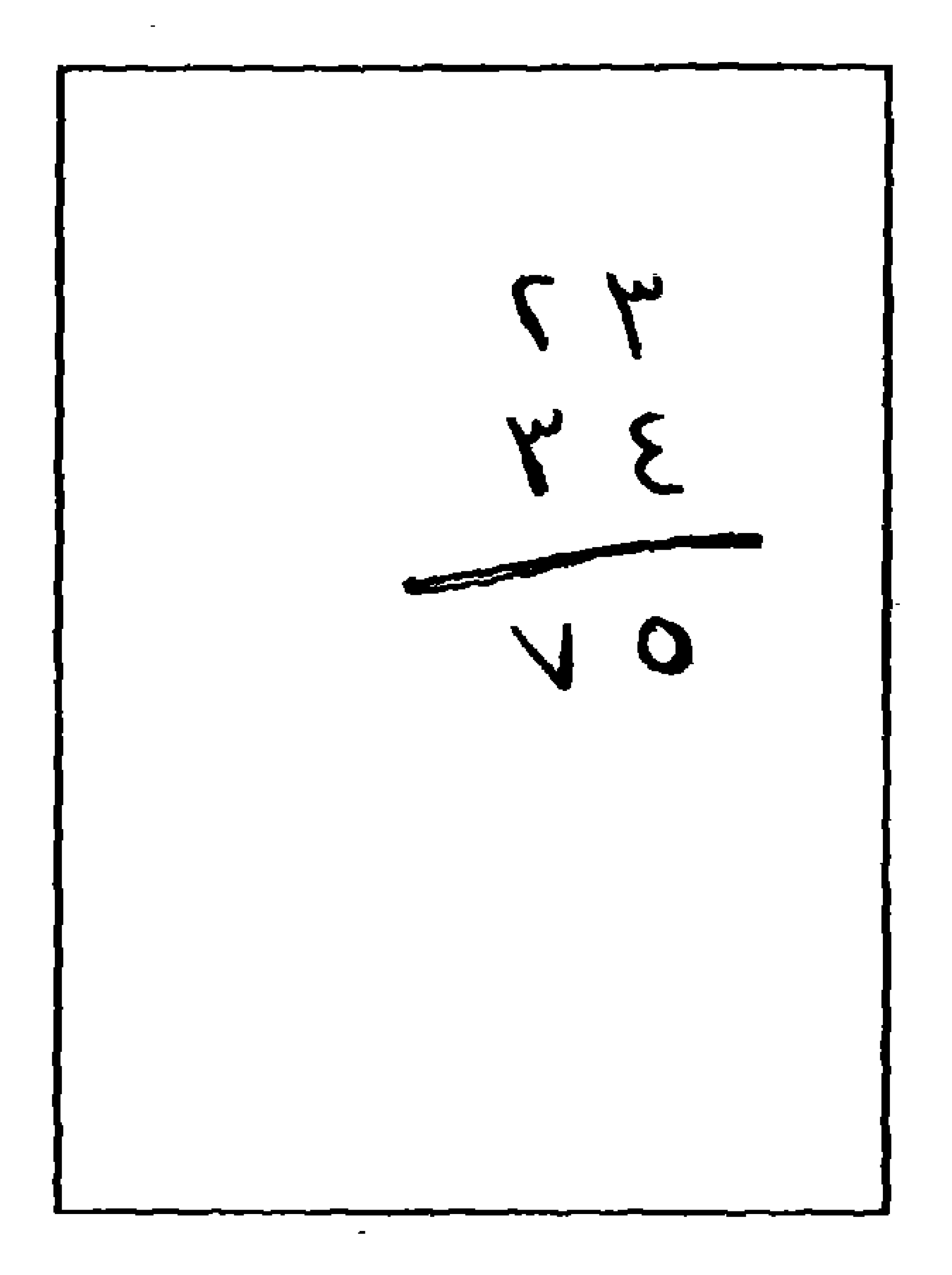
- قد يجد هذا الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة.
- واخيراً فان خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئاً، وتصعب قراءته.

ج- الصعوبات الخاصة بالحساب:

وتتمثل فيما يلي:

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه ؛ فقد تطلب منه أن يكتب الرقم (ثلاثة) فيكتب (٤).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة، مثل: (٦و٢) أو (٧،٨) إذ قد يكتب أو يقرأ الرقم (٦) على أنه (٢) وبالعكس، وهكذا فيما يتعلق بالرقمين (٧و ٨) وما شابه.
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (٣) هكذا (   ) وقد يكتب الرقم (٤) هكذا (   ) وقد يكتب (٩) هكذا (   ).
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة ؛ فالرقم (٢٥) قد يقرأه أو يكتبه (٥٢) وهكذا.

نموذج رقم (٣)



- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية: كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة؛ فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع، أو الضرب البسيط مثلاً، لكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل (آحاد أو عشرات) مثلاً. وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال: فقد قام أحد الطلبة بجمع ٢٥+١٢=٠١، وعند الاستفسار منه عن سبب ذلك، تبين انه قام بجمع الأرقام ٥+٢+٢+١ فكان الجواب ١٠، ولكنه قام بكتابة هذا الرقم مقلوباً فكتب (٠١) فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة، ولكنه يخلط بين منزلتي الآحاد والعشرات، ومن الأمثلة على الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية:

١٥	١٥	٦٥
١٦ +	٥ ×	٥٩ +
٢١	٥٢٥	١١٣١

وأحياناً يقوم الطالب بإجراء عمليتي الجمع والضرب في المسألة نفسها مثل:

٢١	٥٤
٥ +	٣ +
١٠٦	١٥٧

وأحياناً أخرى، يقرأ أو يكتب الأرقام بطريقة معكوسة، فتكون النتيجة خطأ على الرغم من أن عملية الجمع التي قام بها كانت صحيحة مثل:

٣٧
٩١ +
―――
٢١٨

وقد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلاً من اليمين، فيكون الجمع صحيحاً، والنتيجة خطأ مثل:

١
٨٢
٦٣ +
―――
٦٤

وهكذا...

مما سبق نستطيع إن ندرك إن الارتباك في تمييز الاتجاهات هو أحد الصعوبات المهمة التي يواجهها الطالب الذي يعاني من الصعوبات التعلمية ، وقد يكون هذا الاضطراب وراء معظم الاخطاء الشائعة ، والغريبة التي سبقت الاشار ة اليها.

٢- صعوبات في الإدراك والحركة مثل:

أ- صعوبات في الإدراك البصري:

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرونه ، وقد لا يميزون علاقة الأشياء ببعضها البعض ، وعلاقتها بهم أنفسهم بطريقة ثابتة وقابلة للتنبؤ ؛ فالطالب هنا قد لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل إن تصدمه سيارة ، وقد يرى الأشياء بصورة مزدوجة ، ومشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم على حجم الأشياء مثل : (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه) ، وربما يعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية ، فهم قد لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق إن شاهدوها ، وعندما ينسخون شيئاً تجدهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخه بصورة مستمرة ، وقد يقومون بعكس تسلسل الحروف عند نسخها إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة مشكلات في تمييز الشكل عن الارضية ، أو في ترتيب الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً ، أو في عقد مقارنة بصرية ، أو إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب- صعوبات في الإدراك السمعي:

في هـذا المجـال، قـد يعـاني الطلـبة مـن مشـكلات في فهـم مـا يسـمعونه واستيعابه، وبالتالي فان استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل: جبل وجمل، أو لحم ولحن، إضافة الى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في التعرف على الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة، أو من تداخل الأصوات، إذ يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ويكون من السهل تشتيت انتباهه بالأصوات، وقد لا يستطيع أن يتعرف على الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبة في فهم ما يقال له همساً، أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة من الكلمات، أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول، والشهور، والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء.

ج- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

غالباً ما يكون الطالب هنا أخرق، فهو يرتطم بالأشياء ويدلق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي، أو الجري، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة، وقد يجد صعوبة في استخدام ألوان التلوين، أو المقص، أو في الكتابة، والرسم، أو في استعمال الشوكة والسكين، أو في تزرير ثيابه، ومن ناحية أخرى، قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين، واتجاه اليسار، ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، أو قدم معينة، وقد

يعاني من الخلافية (تفضيل استخدام اليد اليمنى، والقدم اليسرى، أو العكس)، وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع، أو الأقدام، وقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة بخصوص الاتجاهات الستة: (فوق – تحت – يمين – يسار – أمام – خلف).

٣- اضطراب اللغة والكلام:

يعاني كثير من الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية من واحدة، أو أكثر من مشاكل الكلام، واللغة؛ فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية، ونحوية، إذ قد تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة، لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة، وقد يكثر هؤلاء من الإطالة والالتفات حول الفكرة عند الحديث، أو رواية قصة وقد يعانون من التلعثم أو البطء في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصور، أو الخبرات، وعدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة الى الإجابة الصحيحة، وعدم وضوح الكلام (حذف بعض الأصوات أو إضافتها)، وتكرار الأصوات بصورة مشوهة، أو محرفة.

٤- صعوبة في عمليات التفكير:

لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم سلوكات تشير إلى وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم؛ فقد

يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسيس، في حين أنهم قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعانون من الاعتمادية الزائدة على المدِّرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم إتباع التعليمات وتذكرها، كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

٥- خصائص سلوكية :

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد؛ فالطالب هنا، يبقى مشحوناً بالحركة، ومن الصعب السيطرة عليه.

هذا الطالب لا يستطيع مقاومة الإثارات الغريبة عن الموقف فإذا سمع صوتاً خارج غرف الصف، كصوت سيارة، أو صوت طائرة، فإنه يهرع إلى النافذة، والمشكلة هنا أنه يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، ويجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحدُّ من قدرته على التعلم، ونجد طلاباً آخرين، يعانون من الخمول، وقلة النشاط، يبدون طيبين ومسايرين، ونادراً ما يلفت زمام غضبهم، إلا أنَّهم في الوقت نفسه بليدون، فاترو الشعور، ولا يتسمون بالفضول، أو اللهفة، أو الاستقلالية، كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض بشكل عام، فالدافعية عندهم منخفضة ومدة انتباههم قصيرة، ومن العسير شد انتباهم، وهذا النوع من صعوبات التعلم (الخمول في النشاط)، هو شكل أقل شيوعاً من حالات النشاط الحركي الزائد.

الفصل الثاني

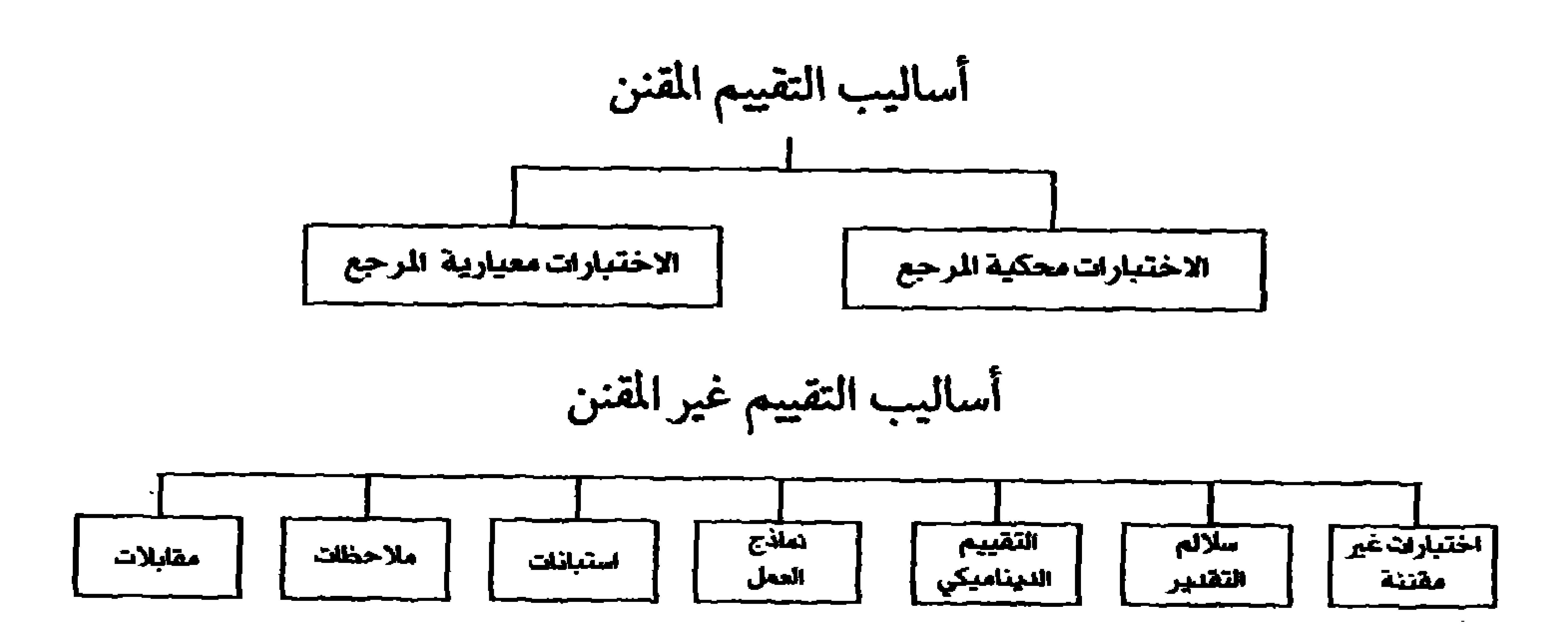
- تقييم صعوبات التعلم
- الاستراتيجيات الخاصة بذوي صعوبات التعلم
- لمحة حول خدمات صعوبات التعلم في الأردن
- نماذج التعلم

تقييم الصعوبات التعلمية

للكشـف عـن الصـعوبات التعلمـية الـتي يعـاني مـنها الطـلاب ذوي الصعوبات التعلمية لا بد من استخدام أدوات التقييم التي خلص الباحثون اليها.

حيث يتضمن هـذا التقييم أساليب مقننة وغير مقننة ، وأن محور العمل في عملية التقييم أن يُستدل على الطريقة الـتي تساعد الطفـل في كيفية استخدام مواطن قوتـه للاستفادة منها واكتشاف نقاط ضعفه ومحدداته للبحث عن أساليب تساعده في تجاوزها أو التعويض عنها.

ويمكن من خلال هذا الرسم التوضيحي بيان هذه الأساليب :



أ- الاختبارات المقننة :

لقد تم استخدام الاختبارات المقننة في الاوضاع التربوية منذ فترة طويلة ، وهذه الاختبارات يقوم بتطبيقها أشخاص مدربون في اوضاع غير صفية.

وتعتبر اختبارات التحصيل والاختبارات التشخيصية من أكثر الاختبارات المقننة استخداما وتشمل الاتي :

١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال / الطبعة الثالثة (وسك ٣)
٢- اختبار مهارات التحليل السمعي.
٣- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية (سلاسل الأرقام).
٤- اختبار التميز السمعي.
٥- اختبار سعة الذاكرة السمعية (سلاسل كلمات)
٦- اختبار التكامل البصري الحركي.
٧- اختبار مهارات التحليل البصري.
٨- اختبار التداعي البصري الحركي.

ب- الاختبارات غير المقننة :

تحتل أساليب التقييم غير المقنن مرتبة هامة في عملية التقييم وكثيراً ما تكون هي الخطوة الأولى في جمع البيانات عن الطالب، فضلا عن انها يمكن أن تستخدم لدعم ومساندة نتائج التقييم المقنن.

من المعروف إن التقييم غير المقنن يكون عادة أضعف بناء من التقييم المقنن. اما التقنيات التي يمكن أن يتضمنها التقييم غير المقنن فهي :-

١- مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات.
٢- أسلوب إعادة السرد.
٣- اختبار الإغلاق.

٤- تحليل أخطاء القراءة.

٥- تحليل عينات من أعمال الطالب.

تعتبر الاختبارات غير المقننة الحلقة الثانية بعد ملاحظة معلم الصف وأولياء الأمور في حلقات الكشف عن صعوبة التعلم ولكنها أقل أهمية من الحلقة الثالثة وهي التقييم المقنن الذي له الدور الأكبر في الكشف عن صعوبة التعلم حيث انه لم يكن جهداً شخصياً أو ملاحظة عابرة.

فأساليب التقييم المقننه لها تاريخها التطبيقي الطويل ويقوم بذلك التطبيق أشخاص مدربون على مستوى عالٍ من المعرفة وثبت صدقها وثباتها.

لذلك فعملية التقييم ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع البحث الذي بين أيدينا كونها المؤشر الواضح للكشف عن الصعوبة التعلمية.

ان أساليب التقييم المستخدمة للكشف عن الصعوبة التعلمية هي حجر الزاوية الذي من خلاله يمكن وضع الاستراتيجيات المناسبة والخطة الفردية لكل طالب من ذوي الصعوبات التعلمية.

حيث إن كل طالب من هؤلاء له وضعه الخاص ويظهر صعوبة تعلمية تختلف عن اقرانه مما يدفع إلى استخدام استراتيجيات تناسب هذه الصعوبة وخطة فردية خاصة به.

وإذا كان المعلم غير مؤهل لذلك العمل فان هذا الطفل لن ينال القسط المناسب من العلاج وبذلك تنعكس الصورة المشرقة التي تنادي بها المجتمعات

المدنية لمعالجةهذه الظاهرة المحيرة التي يعاني منها كثير من الطلاب مما يجعل كثير من الاشخاص يحملون اتجاها سلبيا حول الخدمات المقدمة لهذه الفقئة من الطلاب.

تعريف بالإختبارات:

١- مقياس وكسلر للذكاء:

هو أداة فردية لتقييم القدرة العقلية للأطفال اللذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة واحد عشر شهرا. ويتكون هذا المقياس من عدة إختبارات فرعية يقيس كل منها مظهراً متميزاً من الذكاء ويعتمد أداء الطفل على هذه الاختبارات في ثلاث علامات مركبة هي نسبة الذكاء اللفظي و نسبة الذكاء الادائي ونسبة الذكاء الكلي.

٢- اختبار مهارات التحليل السمعي:

يتألف هذا الاختبار من كلمات بسيطة أو مركبة إذا أخذت منها جزء معين يتبقى جزء منها يشكل كلمة ذات معنى معروف، أغراضه تقييم قدرة الطفل على تمييز أصوات اللغة في الكلام المنطوق والتعرف على مدى إستعداد الطالب لتعلم القراءة والتهجئة والإملاء. ويقيم أيضاً مهارة التحليل السمعي ويشخص جوانب القصور في هذة المهارة. كما أنه يقدم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون في تقييم برامج علاجية.

٣- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية:

يقيس الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأرقام بنفس الترتيب الذي يسمعه من الفاحص. أغراضه تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلمية والذين يشك في انهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية.

٤- اختبار التميز السمعي:

يقيس هذا الاختبار مهارة ادرا كية أساسية عند الأطفال هي مهارة التمييز السمعي وهي شرط أساسي للتعلم الفعال أغراضه تقييم قدرة الطفل على التميز بين أصوات اللغة العربية. والكشف عن أية صعوبات في التمييز السمعي. وما يمكن أن يترتب عليها من صعوبات في النطق. ويستقصي جوانب تطورية في إستخدام اللغة مع إعطاء معلومات تشخيصية أساسية للمعلمين الذين يضعون برامج علاجية لمشكلات الكلام واللغة.

٥- اختبار سعة الذاكرة السمعية:

يقيس قدرة الطفل على تذكر كلمات تتألف كل منها من مقطع صوتي واحد في سلاسل متدرجة في الطول. أغراضه تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين يشك في أنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويستخدم الاختبار كجزء من برنامج تقييم شامل للتعرف إلى الصعوبات الخاصة والتي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما يمكن أن يكون الاختبار أحد مكونات التقييم للقدرة العقلية والاستعداد

للتعلم. ويقدم الاختبار أيضاً معلومات تفيد الباحثين في عمليات التذكر والجوانب المتصلة في عمليات القصور المعرفي اللغوي عند الأطفال.

٦- اختبار التكامل البصري الحركي:

يتضمن هذا الاختبار سلسلة من الأشكال الهندسية المتدرجة في التراكيب والصعوبة. بحيث تبدأ بأشكال بسيطة تتجة نحو الاصعب فالاصعب لتصبح أكثر تعقيدا. بشكل متدرج في مستويات تناظر التدرج في أعمار الأطفال الأكبر سناً. أغراضه تقييم قدرات الطلاب في التحليل البصري والكشف عن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة. كما أنه يقدم معلومات تشخيصية أساسية عن جوانب الضعف أو القصور في المهارات التي يقيسها الاختبار ليصار إلى وضع برامج علاجية مناسبة لمشكلات اللغة والكلام والتعلم عند الأطفال. كما إن الأشكال الهندسية يمكن أن تستخدم كوسيلة تدريبية للذين يعانون من صعوبات في الرسم والكتابة.

٧- اختبار مهارات التحليل البصري:

يقيس هذا التحليل مهارات بصرية حركية إدراكية تتمثل في القدرة على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية متفاوتة الصعوبة في درجة تركيبها إلى مكوناتها الجزئية والتعرف إلى الطريقة التي إنتظمت بها هذه المكونات ومحاكاتها أغراضه تقييم مهارات الطفل في التحليل البصري والكشف عن أية صعوبة يعاني منها في مهارات ذات صلة تعلم القراءة والكتابة ويقدم الاختبار أيضاً معلومات تشخيصية أساسية عن جوانب الضعف أو القصور في مهارات التي يقيسها

الاختبار ليستفيد منها المختصون في تقييم برامج علاجية لمشكلات اللغة والكلام لدى الأطفال ويمكن أستخدام الأشكال في الاختبار لتدريب الأطفال على مهارات التحليل البصري.

٨- اختبار التداعي البصري الحركي:

هو اختبار غير لفظي لمعرفة القدرة لدى الأطفال على إستنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة المدى. أغراضه يقيس الاختبار الخصائص المتعلقة في إستدعاء رموز بصرية من الذاكرة والقدرة على التتابع البصري والقدرة البصرية الحركية ومدى إنسجامها كما إن له أهمية خاصة في التعرف إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات في القراءة والكتابة وبخاصة عسر القراءة الشديد.

الاختبارات غير المقننة:

١) مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات:

أ) مقياس تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية: يستخدم هذا الاختبار مبدئيا في صفوف المرحلة الأساسية كأداة سريعة وفعالة في تشخيص المهارات اللغوية الأساسية كما انه يعد أداة مناسبة عندما يراد تفريد التعليم. (الوقفي، ١٩٩٦، ص ٢٢٥). ويستعمل بشكل متبادل لاغراض التعليم القبلي والتعليم البعدي أو لغايات التحقق من صدق نتيجة الصورتين بتطبيق الصورة الأخرى. يضاف إلى ذلك إمكان متابعة المهارات التطورية والدراسية عبر مدة طويلة من الزمن تمتد من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع. ويستخدم في مجال التقييم وتطوير الهيئة التدريسية وهو إختبار محكي المرجع.

ب) مقياس تشخيص المهارات الأساسية في الرياضيات: - يستخدم هذا الاختبار في صفوف المرحلة الأساسية من الصف الأول، إلى نهاية الصف التاسع ليكون كأداة سريعة فعالة في تشخيص المهارات الرياضية الأساسية. كما أنه يعد أداة قيمة عندما يراد التركيز على تفريد التعلم. وجاء هذا الاختبار على شكل صورتين متكافئتين يمكن أن يستعمل بشكل متبادل لأغراض التعلم القبلي والبعدي أو لغايات التحقق من صدق نتيجة إحدى الصورتين بتطبيق الصورة الأخرى. يضاف إلى ذلك إمكان مطابقة المهارات التطورية والدراسية عبر مدة طويلة من الزمن وهو إختبار محكي المرجع.

٢) أسلوب إعادة السرد:

تعني إعادة السرد في هذا المجال قيام الفرد بعرض ما يتذكرة من نص أو قصة بعد أن يكون قد قرأها أو أستمع إليها. وتعتبر إعادة السرد كأداه أو أسلوب تشخيص على غاية من الاهمية من حيث كونها أداة إيجابية تبين للفاحص ما يستطيع عمله بدلاً من تعداد ما لا يستطيع عمله وتفيدنا في التعرف على ذاكرة الطفل ومعرفة الطفل لعناصر بناء القصة وقدرة الطفل على التنظيم والسلسة وإمكانية الطفل اللغوية والسلوك الانفعالي والاندماج العاطفي بالبعض. خلفية الطفل المعرفية وقدرة الطفل على الربط والاستنتاج.

٣) أسلوب الإغلاق:

وضع أساساً لاستخدامه في تقرير المستوى القرائي للطالب وتحديد ما إذا كان كتاباً أو مادة قرائية يقعان في مستوى الطالب القرائي الاستقلالي أو التدريسي

أو الاحباطي. ويستخدم أيضاً لتقييم إستيعاب القارئ للنص. وكذلك لاستراتيجيات القراءة فضلاً عن إمكانية توفير معلومات قيمة عن مهارة الطالب في اللغة. ويتألف أسلوب الإغلاق من حذف كل كلمة تأتي بعد عدد محدد من الكلمات. وتحذف كل ثامن أو عاشر كلمة في قطعة القراءة للمستوى الصفي الابتدائي وتترك الجملتان الأولى والأخيرة من قطعة القراءة كاملة دون حذف أية كلمة منها.

٤) اختبار تحليل أخطاء القراءة:

تكمن أهمية تحليل الأخطاء القرائية في مساعدة المعلمين على فهم عملية القراءة. ويظهر هذا الأسلوب نواحي القوة والضعف لدى التلميذ. ويفيدنا في إختيار الاستراتيجيات المناسبة.

٥) أسلوب تحليل عينات من أعمال الطالب:

يقوم هذا الأسلوب على الاطلاع على أعمال الطالب مثل دفتر الاملاء. وكراس الخط ودفتر الكتابة والحساب للتعرف على الاخطاء الكتابية والحسابية التي يقع فيها الطالب مثل عدم ترك مسافات بين الكلمات. لا يكمل الكلمات. يخطئ في كتابة بعض الحروف، يكثر من استخدام الممحاة. يخلط بين العمليات الحسابية الأساسية.

إن التقييم من بين أكثر الأبعاد حسماً في برامج صعوبات التعلم، ذلك إن هناك حاجة واضحة لتشخيص الأفراد الذين يقفون على حافة الخطر ومعرفة الشكل المحدد للصعوبة التي يعانونها بهدف وضع العلاج المناسب، وما إن يباشر

في برنامج العلاج حتي يبرز حاجة مستمرة لمعرفة ما إذا تم مواجهة الأهداف الموضوعة.

وعلى ذلك، فانه لا يجوز النظر إلى التقييم كحدث منفصل، فالعملية لا تكتمل بالتشخيص فقط، وانما يجب اعتبار التقييم عملية مستمرة ومنظمة لجمع المعلومات التي تزود باسس يتم اتخاذ القرار على أثرها.

فعملية التقييم هي الخطوة السابقة لعملية العلاج التي تبدأ باختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل حالة على حدة.

الاستراتيجيات التعليمية
الخاصة بذوي صعوبات التعلم

بعد عملية الكشف التي احتوت عملية التقييم والتعرف على مواطن الضعف ومواطن القوة لدى الطالب ذي الصعوبة التعلمية يتم اختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل حالة.

ومن المهم، لكي نحصل على العلاج، إن نطابق الطرق التي تستخدم في التعليم والاستراتيجيات التي تسهل الاكتساب مع كل من الحاجات الخاصة بالمتعلمين كما هي واردة في تقرير التقييم.

تعرف الاستراتيجيات أنها تقنيات أو مبادئ أو قواعد تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وتكامل وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في الموقف والأوضاع التعلمية المختلفة.

وهناك إستراتيجيات خاصة لذوي الصعوبات التعلمية، ولقد أظهر البحث في ميدان نماذج التعلم إن تحصيل الطالب يزداد ازدياداً ملحوظاً عندها يتعلم في البيئة التي يفضلها من حيث الصوت والهدوء والضوء، وعندما تُستعمل جوانب القوة لديه في التعلم، إن التشخيص والتقييم وتحديد الطرق والمواد المناسبة من البداية في ضوء نموذج تعلم الطالب تُقلل بشكل ملحوظ من فرص الفشل في القراءة.

وعندما يتعلم الطلبة بشكل ينسجم ونماذجهم التعليمية، وبالطريقة التي يفضلونها، وبتوظيف جوانب القوة في قدراتهم فإنهم يتعلمون بصورة طبيعية وسهلة وفعالة.

تشير الأبحاث في مجال التطوير الإدراكي إلى أن الأطفال يتعلمون ويتذكرون بيسر وسهولة من خلال استخدام حواسهم الحركية واللمسية، فقد وجد برايس "Price, 1982" في دراسة أجراها على ٤٠٠٠ طالب من الصفوف ٣-٧ إن غالبية الأطفال الأصغر سنا يتعلمون بالأساليب الحركية اللمسية، وكانت حاسة البصر تلي في التطور هاتين الحاستين، أما حاسة السمع فكان لا بد من الانتظار حتى الصفين الخامس والسادس لكي تعتمد كوسيلة في التعلم، وتوصل باحثون آخرون إلى نتائج تؤيد ما توصل إليه برايس وذكر كيف "keefe" يظهر إن التفضيل الإدراكي يتطور لدى معظم التلاميذ من النفسي-الحركي (الحركة واللمس) إلى البصري فالسمعي متسقاً في ذلك مع مستوى النضج).

وتشير الأبحاث التي قام بها (برايس) Pricce1982 في تطور الإدراك إلى أن الأطفال في الصفين الأول والثاني بحاجة إلى طرق تدريس في القراءة تتوافق واهم في الحركة واللمس والبصر، ولذلك فإنه ينصح في هذه الأعمار باتباع طرق الخبرة اللغوية التي تعززها نشاطات عملية كثيرة في تعليم القراءة للأطفال.

ثم إن الطلبة الصغار يميلون لأن يكونوا كليين أكثر من كونهم تحليليين حيث يتعلم الأطفال في رياض الأطفال وحتى الصف الثاني بشكل جيد إذا ما قدمت لهم المعلومة ككل متكامل.

وقد لا يصبح هؤلاء الأطفال مستعدين لتعلم القواعد الصوتية خطوة فخطوة حتى نهاية الصف الثاني، أو بداية الصف الثالث ولذلك تعتبر الطريقة الكلية في التدريس بديلاً جاداً للطريقة الصوتية في تدريس الصفين الأول والثاني.

وقد أظهرت دراسة أجراها بيرتون "Burton" أن الأطفال يتذكرون المفردات المختلفة أكثر من تذكرهم للكلمات المتشابهة، وقد عرفت الكلمات المختلفة بأنها تلك المفردات التي تختلف في طولها وشكلها "فيل - سيارة — حديقة" أما الكلمات المتشابهة فهي المفردات التي تكون متشابهة في الطول والشكل "نام—سام—قام" وإذا تذكرنا إن معظم كتب تدريس القراءة للمبتدئين بالطريقة الصوتية تشتمل على كلمات متشابهة، فإنه ينصح باستعمال الأساليب الصوتية في صفوف أعلى عندما تقوى قدرات الطالب السمعية والتحليلية على تذكر هذه المعلومات بسهولة أكبر من ذي قبل.

ومن الطرق الكلية التي يمكن استخدامها مع الأطفال الصغار طريقة الكتاب المسجل صوتيا، التي تمكن التلاميذ من مشاهدة المفردات في الكتاب وسماعها في الوقت نفسه، وفي سياق قصصي شيق، تعتبر طريقة الكتب المسجلة وكتابة القصص من الطرق الكلية الفعالة المناسبة لصغار القراء.

ويمكن القول على سبيل التلخيص بضرورة اتباع التوصيات التالية المستقاة من نتائج الأبحاث في نماذج التعلم عند البدء في برامج تعليم القراءة.

١- علّم الأطفال من خلال حواسهم الحركية واللمسية والبصرية والسمعية.
٢- استعمل طرق التدريس الكلية.
٣- وفر فرصا للحركة وتناول الطعام في بيئة غير رسمية.

نظرة عامة:

أساليب التعليم واستراتيجيات التعلم:

أساليب التعليم مفهوم واسع التعميم يقصد بها وصف وسائل متنوعة يتوسل بها المعلم في عرضه لمحتوى المادة، ويستطيع المعلم بشيء من المرونة في استخدام اشكال عرض المادة، إن يعلم كل الأطفال انطلاقا من نقاط القوة لديهم، جاعلا التعليم بذلك تفاعلا ايجابيا خصباً، وينبغي إن يلبي التنوع في تقديم المادة حاجات الأقنية السمعية والبصرية واللمسية والحركية للمتعلم، ويعتبر تنويع ترتيب الطلاب في مجموعات صغيرة واستخدام التعليم المبني على النشاط، مجرد أشكال من الأساليب.

ثم أن تنويع اجراءات التعليم المنظم علىأساس خطوة فخطوة، والنزول بالمتعلم من القمة إلى القاعدة (من الاجمالي إلى التفاصيل) من الأساليب التي تلبي حاجات المتعلمين.

اما استراتيجيات التعلم فهي مفاهيم أكثر تحديدا من الأساليب. انها التقنيات أو المبادئ أو القواعد التي تسهل اكتساب وضبط وتكامل وخزن واسترجاع المعلومات التي يزود بها المتعلم عبر المواقف والاوضاع التعلمية.

لذلك كان لزاماً على المختصين في مجال تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم إن يلموا بهذا الجانب للخروج بنتائج علاجية مناسبة ترفع من مستوى هؤلاء الطلاب وتعزيز مواطن القوة لديهم لعكس صورة صحية عن الخدمات المقدمة لهذه الفئة من الطلاب.

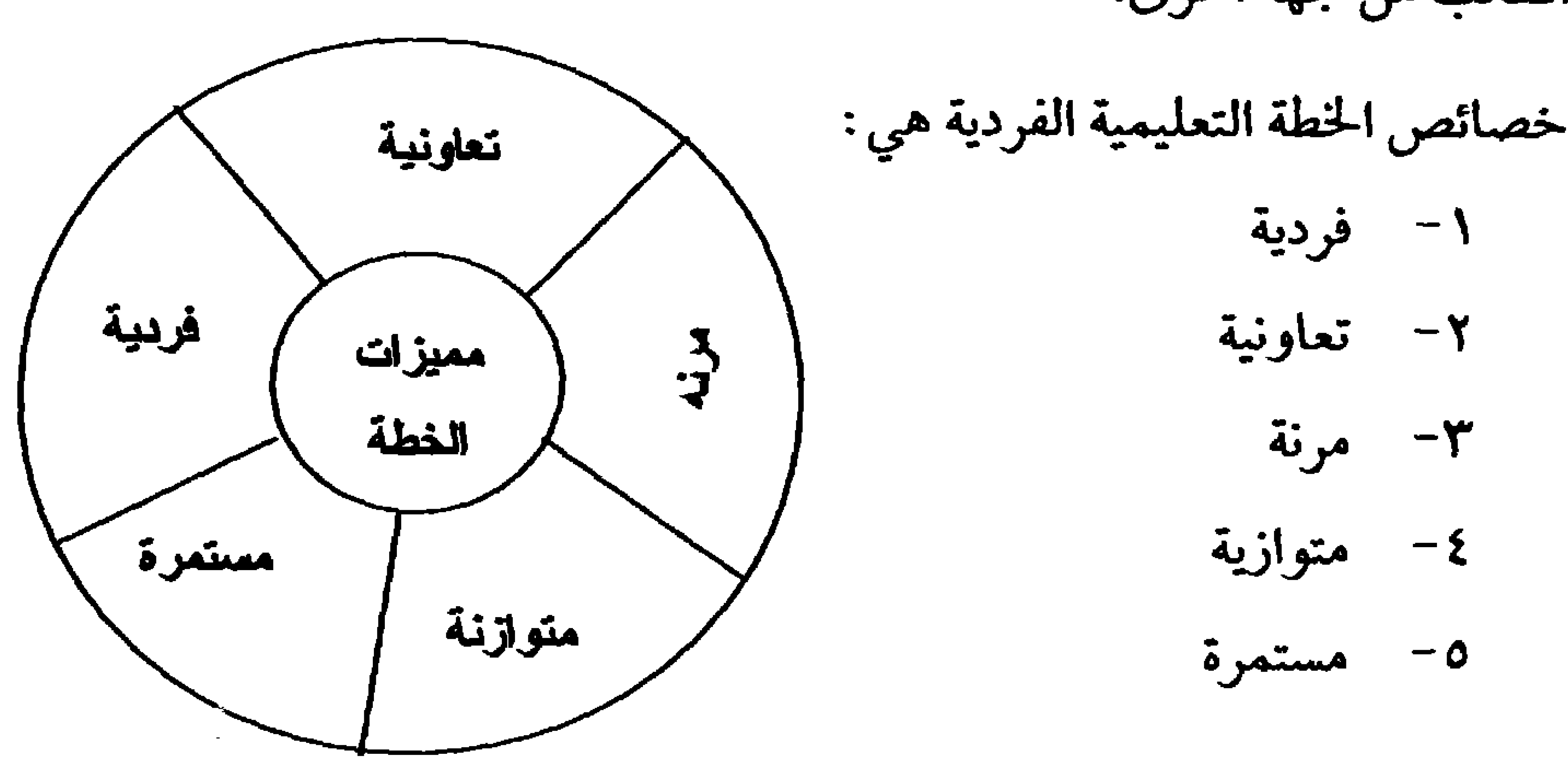
الخطة التربوية الفردية:

تأتي عملية وضع الخطة التربوية الفردية بعد عملية التقييم وتبني نتائجها حيث يتم تطوير الاجراءات العلاجية في ضوء فهمنا للصعوبات التي يواجهها الطالب على أساس جميع ما يحتاج إليه لتحسين عملية تعلمه.

ويجب أن يقوم المدرس والمتعلم بتقييم الاجراءات العلاجية بشكل مستمر للتأكد من فعاليتها وتشتمل على كل ما سيقدم للمتعلم وتكون بمثابة دليل لما يتبع معه من معالجات، وقد تكون هذه الخطة من صفحة واحدة توضح جوانب المهمة التي يجب التركيز عليها، وقد تكون خطة مفصلة تصف جوانب القوة والضعف لدى المتعلم كما تحدد أساليب العلاج اللازمة، وعلى هذا فإن نوع الخطة التعليمية الفردية المطوّرة يعتمد على الهدف الذي أُعدت من أجله من جهه وعلى حاجات الطالب من جهة أخرى.

خصائص الخطة التعليمية الفردية هي:

١- فردية
٢- تعاونية
٣- مرنة
٤- متوازية
٥- مستمرة



ولا تنتهي الخطة التربوية الفردية عند هذا الحد بل لا بد من متابعتها دورياً وإجراء التقييم البنائي المستمر للوصول إلى اقصى ما يمكن من قدرات الطالب ورفع مستوى التحصيل لديه قدر الامكان.

لمحة حول
خدمات صعوبات التعلم في الأردن

بدأت عملية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة منذ عام ١٩٨٤ م من خلال قسم الارشاد التربوي في مديرية شؤون الطلبة وذلك على شكل برامج تربوية تم تنفيذها في مدارس عدة، ومن ناحية أخرى تم التنسيق بين صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي الأردني ومديريات التربية والتعليم في كل من الكرك القصر، المزار الجنوبي، لإحداث تعديلات على صفوف التربية الخاصة التي تم افتتاحها في عمان ١٩٨٧ م في منطقتي فقوع والحسينية لتصبح غرفاً للمصادر بدلاً من كونها صفوفاً للتربية الخاصة، وتوالى بعد ذلك افتتاح غرف المصادر بالتعاون ما بين صندوق الملكة علياء ووزارة التربية والتعليم من خلال مديريات التربية والتعليم في كل من الطفيلة والكرك وعمان الأولى، وعمان الثانية، والعقبة، والزرقاء، ولواء الكورة ...(السرطاوي – ص ٨٢-١٩٨٧).

ونظراً للحاجة الماسة بسبب تزايد إعداد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وتنفيذاً لما جاء في مواد قانون رعاية المعاقين لسنة ١٩٩٣ م وقانون التربية والتعليم رقم ٣ لسنة ١٩٩٤ م اللذين نصا على ضرورة تقديم الخدمات التعليمية وتوفرها وتوسيع انماط التربية لتشغيل برامج التربية

الخاصة والموهوبين فقد تم استحداث وحدة إدارية / قسم التربية الخاصة بهدف تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ونظراً لزيادة حجم مشكلة هؤلاء الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة فقد تم تطوير قسم التربية الخاصة إلى مديرية تشتمل إلى ثلاثة أقسام هي:

أ- قسم الارشاد التربوي.

ب- قسم التعليم العلاجي.

ج- قسم برامج المتفوقين.

وذلك تحت مظلة المديرية العامة للتعليم.

تطوير تقديم خدمات غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم:

بدأت عملية تقديم الخدمات للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم على شكل تخصيص صفوف خاصة منذ عام ١٩٨٧ م، وذلك بالتعاون مع صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي الأردني، ثم تطورت عام ١٩٩١ م واتخذت نمط غرف المصادر جهزت على نفقة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي من ريع المسابقة الهاشمية للصحة والتكافل ووزارة التربية و التعليم، وما زالت هذه الغرف في تزايد مستمر.

نماذج التعلم: تفسير مفصّل

لكل فرد نموذجه الخاص في التعلم فانت لك نموذجك وكذلك لزوجتك إن كنت متزوجاً ولأطفالك نماذجهم أيضاً — سواء اكانوا ابناءك أو تلاميذك إن نماذج الناس تقرر الكيفية التي يبدأون بها التركيز في كل مرة يواجهون فيها معرفة جديدة أو صعبة ينبغي إن يكتسبوها أو مهارات عليهم إن يتقنوها.

لكل شخص نموذجه في التعلم ويختلف نموذج كل فرد عن غيره كاختلاف بصمات الاصابع صحيح إن بصمات الاصابع تتشابه في أمور ونواح كثيرة لكن الاخصائيين المدربين في هذا الحق يستطيعون إن يميزوا أي البصمات تعود لمن من الناس والامر نفسه بالنسبة للاخصائين في نماذج التعلم حيث يستطيعون إن يقوموا بما هو أكثر من مجرد التشخيص والمقابلة فهم يستطيعون إن يصفوا لك كيف تحصل على المزيد من التعلم بالاقل من الجهد وان تتذكر أكثر من أي وقت مضى وذلك بمجرد معرفة المميزات الفريدة للفرد.

إن نموذج التعلم هو الطريقة التي يتأثر بها التلاميذ من كل سن: (أ) بيئتهم المباشرة (ب) بانفعاليتهم (ج) بحاجاتهم الاجتماعية (د) بخصائصهم الجسمية (هـ)بميولهم النفسية فيما هم يركزون ويحاولوا إن يتقنوا معلومات أو مهارات جديدة واستذكارها، إن الأطفال يحسنون التعلم حين يستعملون نموذجهم في التعلم بجدوي وبخلاف ذلك تراهم يدرسون ولكنهم غالبا ما ينسون ما كانوا يسعون إلى تعلمه.

العناصر البيئية: الصوت والضوء والحرارة والوضع:

يحتل المكان الذي يحاول الطلاب الدراسة فيه منزلة هامة من حيث انه قد يحفز هممهم أو يثبطها ذلك إن ردود فعلهم تتحدد بتكوينهم البيولوجي فهم لا يستطيعون إن يغيروا اسماعهم أو ابصارهم أو حرارتهم أو حساسيات اجسادهم إلا بالسهولة نفسها التي يستطيعون بها تغيير لون عيونهم.

الصوت في البيئة:

لدى فحص (٩٥٠) ألف طالب لم نجد بينهم واحداً لم يحدث له أن تأثر بطريقة أو أخرى بالبيئة التي يحاول أن يتعلم تحت ظروفها انك تسمع البعض منهم وهو يقول: "أنا لا استطيع التفكير عندما يكون ما حولي صائتاً إذ أحتاج للهدوء"، وثمة آخرون يستعملون الموسيقى ليتقوا الاصوات المشتته، وهناك منهم من يعجز عن الدراسة والجو دافيء وآخرون لا يمكنهم العمل في جو بارد ومنهم من يؤثر التمدد على الأرض أو يمدد نفسه على كرسي واسع أو هزاز أو على فراش وهناك من يؤثر الكرسي الخشبي الصلب في مكتبه أو غرفة صفه منكباً على ذلك لساعات طوال وهناك من لا يمكنه التركيز إلا في جو من الصمت المطبق حتى إذا حصل وسمعوا صوتا (مما قد لا يسمعه الآخرون أحياناً) تراهم وقد ذهلوا وتشتت أفكارهم وتحولوا إلى حالة من العصبية.

وتجد من الأطفال من لا يأبهون بالصوت فيعزلونه عن أنفسهم وينغلقون دونه فهم لا يستطيعون الجلوس مع زملائهم ولكنك تراهم منهمكين في أفكارهم عازلين أنفسهم تماماً عن كل من سوأهم ويستطيع البعض بكل بساطه إن يعيروا

جانباً من أنتباههم لسماع ما حولهم ولكنهم في نفس الوقت يظلون منهمكين جدا وغارقين في تصوراتهم أو مشاكلهم ثم إن هناك مجموعة ثالثة تحتاج للصوت كصوت الراديو أو التلفزيون عندما ينوون التركيز على شيء وربما كان هؤلاء الاخرون حساسين للصوت وربما كانوا ينتفعون من الموسيقى أو الاصوات لحجب أصوات الضوضاء القائمة في بيئتهم مما قد لا يعيه غيرهم من الناس.

لقد اجريت دراسة (Pizzo,1981) حدّدت نوعا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ممن يحتاجون لهدوء وآخرون يحتاجون للصوت لكي يستطيعوا التركيز وقدفحصت مهارات القراءة الاستيعابية لدى كل من المجموعتين مرة في جو هادئ وأخرى في حالة الضجيج وقد حققت المجموعة التي تفضل الهدوء نتائج أفضل في اجواء الهدوء مما حققته المجموعة التي تحتاج إلى الضوضاء للتركيز بدلالة احصائية بمستوى ٠١ر٠ .

وهناك بعض الطلاب يستطيعون الدراسة في جو غرفة الصف التقليدية لانهم يحتاجون إلى صمت مطبق ويتشتتون بأصوات لا يستطيع بعضنا إن يسمعها – كصرير القلم، تنهد الأطفال، اوالحركة سواء داخل الغرفة أو حتى في ممرات البناء وهناك من لا يستطعيون القراءة جيداً لان الهدوء يهيجهم فهم يحتاجون إلى الموسيقى (أو نوعاً من الصوت) لابعاد ما قد لا نعيه من مشتتات والبعض من الأطفال يحتاجون لان يقراوا "بصمت" ويتصوروا ما تصفه الكلمات بينما ثمة فئة تحتاج لان تقرأ بصوت عال ليسمعوا الكلمات ويحتاجون بعدها برهة ليسترجعوا بآذانهم أو عقولهم.

الضوء في البيئة:

يختلف الأفراد في حساسية كل واحد منهم تجاه الضوء وذلك جراء الاختلاف القائم في التكوين البيولوجي لكل منهم ومن الأبحاث التي اجريت حول الأساليب التي يؤثر بها الضوء على سرعة القراءة ودقتها قام (Krimsky, 1982) بفحص لطلاب يفضلون القراءة والتعلم في بيئة مضيئة بضوء ساطع وآخرون يفضلون عكس تلك البيئة تماماً ولقد تبين إن نتائج القراءة بسرعة ودقة كانت باستمرار على بمستوى ٠١ر من الدلالة عندما كانت بيئة التعلم في صالح أسلوب الطلاب الذين يؤثرون الإضاءة وعلى هذا فان الذين يفضلون الضوء الوهاج قد انجزوا بشكل أفضل في البيئة المضاءة جيداً منها في بيئة الصف المعتمة بينما حدث العكس للصغار الذين كانوا يفضلون بيئة معتمة.

ولقد كشفت دراسة طولانية للطلبة في الصفوف من الثالث وحتى الثاني عشر إن الحاجة للضوء تتزايد بشكل عام مع الزمن فكلما كبر الإنسان زادت حاجته للضوء ومع ذلك فنحن هنا لا نصف بالضرورة الفروق بين طلبة الصفوف الإبتدائية والراشدين فقد ظهر إن زيادة الحاجة للضوء تبرز بين الأفراد في دورات تتراوح بين خمس وسبع سنوات.

ومن الأمور الاكثر أهمية مما تعلمناه عن الضوء والقدرة القرائية هي إن الكثيرين من سيئي القراءة يفضلون القراءة في أماكن سيئة الإضاءة.

إن ارتكاسات الناس لجميع العناصر البيئية للأسلوب التعلمي هي عناصر بيولوجية في طبيعتها وهي موجودة بسبب الفروق الجسدية بيننا ولا تستطيع

المدرسة أو أوامر الوالدين أن تضبطها إلا بمقدار ما يمكن أن يؤثر هؤلاء على الدماغ الذي يخبرنا إلى حد بعيد إن نفعل ما نفعل لا خلافه.

الحرارة في البيئة:

يقول معظم الناس بأنهم لا يستطيعون التفكير بشكل حسن عندما يكونون دافئين أكثر مما ينبغي أو باردين أكثر مما ينبغي غير إن مسألة درجة الحرارة مسألة نسبية فنحن لا نتجاوب دوماً بنفس الطريقة لنفس الكمية من الحرارة وهكذا ففي اية بيئة معطاة نجد البعض مرتاحين بينما الاخرون يحسون بالدفء فيما جماعة آخرون يقفون من البرد وإذا صح إن عدم الارتياح الجسدي يتدخل في قدرة المرء على التركيز – وهو فعلاً صحيح – عندها يصبح مفهوماً إن الأطفال لا يمكنهم إن يعيروا القراءة انتباهاً عندما تكون صحتهم منحرفة أو غير مرتاحين ومع ذلك من المهم إن نتذكر انه بينما نشعر بالراحة فان بعض التلاميذ يحسون بالبرد أو الدفء في نفس الوقت وفي نفس المكان (Murrian 1983).

الوضع الرسمي مقابل الوضع غير الرسمي:

ان الصغار القادرين على البقاء جلوساً على كرسي قبالة المقعد التقليدي هم جسدياً قادرين على البقاء جالسين لفترات طويلة في وضع مقنن أو رسمي اما الذين يفضلون الدراسة متمددين على الفراش أو على كرسي مستطيل أو على البلاط أو على السجاد فانهم يحصلون على نتائج بشكل أفضل في اوضاع غير رسمية وغالباً ما نرى الوالدين يحذرون أطفالهم من القيام بالواجب المدرسي

وهم على الأرض أو يقرأون وهم في أوضاع غير عادية إن على الآباء أن يتجاهلوا الوضع الذي يكون عليه أبنا ؤهم ما داموا قادرين على الدراسة فيه.

ومع إن الكثيرين يذكرون أطفالهم بضرورة الجلوس المستقيم وتركيز الانتباه فليس هناك أي صلة مباشرة بين الكيفية التي يجلس بها المرء وكمية الانتباه والتركيز في المادة التي يدرسها والواقع انه بسبب اعتبارات بيوكيميائية فانه حتى الكرسي الوثير بكل المقاييس الإنسانية يعتبر غير مريح إن معظم الناس لا يدركون انه فيما يجلسون على الكرسي فان ما يقارب من ٧٥٪ من وزن الجسم لا يكون مدعوماً إلا باربع انشآت مربعة من العظم وعلاوة على ذلك فان الجلوس لمدد طويلة دون اية تغيرات في وضع الجلوس بسبب ضعفاً في الدورة الدموية وهذا ينتج بدوره صداعاً والاماً وتشنجات وتخدراً ومع ذلك فانه كلما زاد الأطفال من تحركهم وتململهم في مقاعدهم محاولة منهم لتحسين وضع جلوسهم يزداد احتمال اتهامهم بكثرة الشغب ويؤمرون بالجلوس بهدوء.

ان ردود فعل الطلبة للصوت والضوء والحرارة والوضع – إذا كانت هذه العوامل مهمة جداً لهم – أمر لا يخضع لسيطرتهم وستبقى تلازمهم إلى حد بعيد على الزمن اما خصائص أسلوب التعلم فيمكن أن تتغير وغالباً ما تتغير ولكنها عندما تكون قوية تتغير تدريجياً وعبر فترة من الزمن نادراً ما تقل عن سنتين وغالباً ما تتجاوز ثلاث أو اربع سنوات إن سرعة تغير الخاصة لا يتوقف على مدى قوتها وحسب وإنما على عمر الشخص كذلك فكلما كان عمر التلميذ أصغر تكون احتمالية وقوع التغيير أكبر عمراً وكلما كان التلميذ أكبر مال التغيير في الخاصة نحو البطء – هذا إن حصل مثل هذا التغير.

العناصر الانفعالية : الدافعية والمواضبة والمسؤولية والحاجة إلى الهيكلة أو الخيار

تختلف العناصر الانفعالية عن العوامل البيئية في بعض النواحي ولكنها مع ذلك تتشابه في نواحي أخرى ثم أنها تختلف فيما بينها وهذا يعني ضرورة النظر لهذه العوامل ومعالجتها بشكل افرادي.

وبينما نرى إن العناصر البيئية في التعلم بيولوجية في طبيعتها تبدو العناصر الانفعالية تطورية بالضرورة فهي تبرز مع مرور الزمن على شكل نمو في الخبرات التي يمر بها الصغار في بيوتهم أو في المدرسة أو في ساحات الملاعب وفي الرحلات المدرسية وهكذا.

الدافعية :

ترتبط الدافعية بالتحصيل فعندما لا يستطيع الصغار أن يتعلموا – لعجزهم أو عجزنا عن تعليمهم – فإنهم في الغالب يعرضون عن التعلم أو يعزفون خارج إطاره أو ينسحبون كليّة منه وأحياناً يصبحون عدوانيين وعنيدين وفي أحيان أخرى يتسربون من المدرسة أو يصيرون سلبيين أو متبلدين وكل هذه المسالك انما تعبر في نهاية المطاف عن هزيمتهم.

ان بعض الطلاب يندفعون إلى التعلم إلى اقصى الحدود – ولكن ليس لتعلم ما نريد نحن إن نعلمهم اياه لقد صممت ماديسون برب Madison burb في نيويورك لتكون مدرسة لتعليم طلبة الاعدادي الجانحين وصعبي التعلم حيث

يترجم المنهج المدرسي إلى مواد عالية التشويق واستطاعت بفضل اتخاذها الفضاء الجوي محوراً للدراسة تعليم المراهقين القراءة والتهجئة والقواعد وفن الكتابة والرياضيات والعلوم وعلم النفس ومهارات العلاقات الإنسانية فالتلاميذ حين يرغبون في التعلم يمكن تعليمهم المهارات الأساسية عن طريق اهتماماتهم ونقاط القوة في أسلوب تعلمهم وقد يميل التلاميذ أحياناً لان لا يحاولوا التحصيل لانه اسهل عليهم إن يقولوا " لا يهمني " من أن يقولوا " لا استطيع " ولكننا عندما نريهم انهم يستطيعون الانجاز فان دافعيتهم للسيطرة على مقتضيات التعلم تزداد ويتعلمون.

وأحيانا ينفذ العمل ولكن ليس بمستوى جيد وقد غلب في حالات العمل الناقص أن يكون ناتجاً عن عدم القدرة على العمل أو نقص الثقة في النفس أو نقص في المهارة أو بسبب الافتقار للحركة أو الطعام أو الوضع غير الرسمي أو الحاجة للعمل بأسلوب آخر إن الطلبة الذين يسمح لهم إن يعملوا وفقاً لأساليب تعلمهم التي يؤثرونها يؤدون أعمالا أفضل ويبذلون جهداً أكبر مما يتم عندما يمنعون من العمل بأساليبهم الطبيعية.

وأخيراً فإن الطلاب الذين يبدو أنهم يتعلمون وهم في الصف أو مع عريف يبدون وكأنهم ينسون ما كان يفترض أنهم استوعبوه لأنهم لم يكونوا علموا تعليماً مناسباً لهم وهذا بالضبط ما يعلل لماذا ينسى بعض الأطفال فهم لا يستطيعون تذكر أشياء علموها بأسلوب هو أسلوب أناس آخرين.

ان الدافعية قابلة لان تتغير رأساً على عقب ولقد رأينا طلبة تنقصهم الدافعية وقد استحالوا إلى طلبة راغبين في التعلم عندما :

١- اصبحوا يعلمون بموجب أساليب تعلمهم الفريدة.
٢- اخذت تعطي لهم مواد على مستواهم وبتسلسلات قليلة غير متداخلة أو معقدة.
٣- يشجعون ويعطون فرصاً كثيرة للنجاح.
٤- توفر لهم تغذية راجعة فورية.
٥- يتلقون التوجيه خلال عملية التعلم.

وحالما يبدأ مثل هؤلاء الطلاب ينجزون ما يكلفون به تتزايد دافعيتهم وبالتالي نجاحهم الاكاديمي.

المثابرة:

تختلف المثابرة عن غيرها من العناصر الانفعالية فقد وضح أننا في كل مرة نفحص فيها التلاميذ ذوي نسب الذكاء العالية ويكونون من المتفوقين أكاديمياً نجدهم على درجة عالية من المثابرة وعلى هذا فالمثابرة هي العنصر الوحيد الذي يرتبط بثبات مع نسبة الذكاء ثم انها من جهة ثانية صفة قابلة للتغير ببطء، فبالرغم مما يبدو من زيادتها لدى الطلاب الاكثر قدرة على التحصيل يستطيع الطلاب غير المثابرين رفع مستوى مثابرتهم وبالتالي تحسين قدرتهم على التعلم مع انهم يحتاجون باستمرار إلى فترات استراحة متعددة لعدم استطاعتهم تركيز انتباههم إلا لفترات قصيرة عندما يعطون واجبات أكاديمية طويلة ومن الجدير بالذكر إن فترات انتباههم تطول عندما يكلفون القيام بأعمال يرغبونها ويجدون فيها المتعة.

إن الخطوط الارشادية العامة التي تساعد على زيادة الدافعية (التعلم وفق أسلوب التعليمي للمتعلم، وتوفير مواد في مستوى المتعلم وفق تسلسل قصير مع تغذية راجعة فورية والتشجيع والإشراف) تساعد أيضاً على زيادة المثابرة تدريجياً.

المسؤولية:

ليس غريباً إن يقال بأن المعلم قادر على معرفة وتقدير الطلبة الذين يتحملون المسؤولية فمثلهم من يتابعون باستمرار واجباتهم فينهونها بأحسن ما يستطيعون وغالباً ما يحققون ذلك دون وجود إشراف عليهم إن مثل هؤلاء المتعلمين يتطلبون فقط:

١- هدفاً واضح الصياغة أو مهمة يمكن فهمها وإتقانها.
٢- مصادر تقدم المعلومات المطلوبة على مستوى يمكن التكيف معه.
٣- فترة زمن مقترحة لانجاز المهمة.
٤- إشار ة إلى الموقع الذي يمكن أخذ المساعدة منه إذا تعسرت المهمة.
٥- اقتراحات لتقييم أنفسهم لملاحظة مدى تقدمهم والجوانب التي تتطلب مزيداً من الجهود والدراسة.
٦- الطرق البديلة التي يمكن أن يتبعوها في انجاز اهدافهم.

إن الكثير من الشباب يبدون وكأنهم أقل مسؤولية مما هم حقيقة ولكنهم عندما تصبح المهمة صعبة عليهم وبدلاً من أن يلتمسوا المعونة يتحولون في الغالب إلى اللعب وأحلام اليقظة وأحياناً يزعجون زملاءهم في الصفوف لضعف تفاعل هؤلاء معهم وفي أحيان أخرى يصبحون مزعجين ومثيرين للاضطراب وتقضي

الضرورة في حالة هؤلاء استعمال وسائل تختلف عن تلك التي تتبع مع الطلبة المسئولين.

ان الكثيرين من الصغار الذين يعانون من صعوبات اكاديمية يكون لهم أساليب تعلمية تختلف كثيراً عن أساليب تعلم الموهوبين وذوي التحصيل العالي ويمكننا إن نلاحظ ابتداء، إن ذوي التحصيل المتدني كثيراً ما يحتاجون اوضاعاً غير رسمية حيث يصعب عليهم الجلوس على كراسي خشبية أو حديدية لأكثر من بضع دقائق ثم إن هؤلاء الأطفال يميلون للتعلم اما مع مجموعات صغيرة من ابناء صفوفهم أو مباشرة مع المعلم، ذلك إن الفرد منهم يفتقر إلى مهارات الاستقلال والقدرة على التعلم منفرداً فضلاً عن أنهم لا يجدون عناء كبيراً من التعلم مع مجموعة الصف الكاملة حيث تراهم ينتظرون بتصير مجيء دورهم ويكملون باستمرار الاجابات المطلوبة من زملائهم ثم إن ضعاف التحصيل كثيراً ما يجدون من الصعب إن يتعلموا بالاصغاء بمعنى إن اشق مهمة عليهم هي القدرة على تذكر ما كانوا سمعوه ثم انهم ليسوا متعلمين بصريين جيدين ولكن تحصيلهم يتحسن حين يتعلمون على أساس اللمس إن مثل هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل ايسر عندما تستخدم الأساليب تعددية الحواس الذي تقدم بها المواد الجديدة عن طريق اقوى الحواس إدراكاً وتعزز بالحاسة الثانية قوة ومن ثم الحاسة الثالثة وقد يغلب على ضعاف التحصيل أيضاً ميلهم لان يأكلوا وهم يتعلمون فإذا لم يكن الطعام متوافراً يلجاون إلى الوجبات السريعة أو اللبان اوقضم ما يتوافر لهم — حتى لو كانت الاقلام أو الاظافر وهم على خلاف الأطفال الموهوبين ليسوا من الناس الناشطين في ساعات الصباح الباكر بل إن صحوهم لا يكاد يكتمل إلى ساعات الضحى المتأخرة وبعضهم لا يكون في قمة حيويتهم إلا في ساعات بعد الظهر، إن

مثل هؤلاء الصغار يحتاجون لدرجة عالية من الحركة ولذلك فهم يجدون من الصعوبة بمكان إن يجلسوا هادئين – حتى في الاوضاع غير الرسمية.

ولدى تحليل خصائص أساليب تعلم ذوي التحصيل المتدني نجدها تتجمع تحت بنود يمكن اعتبارها مشتتات فمثل هؤلاء الصغار يبحثون عن الحركة والنشاط والتفاعل وأشياء يعملونها – وهي خصائص تختلف كثيرا جداً عما يظهر على ذوي التحصيل العالي حيث يؤثرون الجلوس مع انفسهم بهدوء فترات اطول من الزمن يقراون كتبهم كلما طلب المعلم ذلك منهم ومن دون طعام.أو اشراف وغالباً ما يسهل تشتيت انتباه هؤلاء الأطفال ويكون ذوو التحصيل المتدني هم علة التشتت.

والحقيقة إن ذوي التحصيل المتدني ليسوا أطفالا " سيئين " في جوهرهم والمشكلة انهم لم يتمكنوا من التعلم بسهولة في المدارس التقليدية فاصبحوا محبطين أو غاضبين وفي سعينا إن نساعد مثل هؤلاء الصغار في تجنب الانفعالات الهازمة حسب أساليب تعلمهم الخاصة من خلال المصادر التي يكونون بها أكثر احتمالا للنجاح وعندما يعلم التلاميذ حسب أساليب تعلمهم الخاصة فانهم ينجزون بشكل أفضل وبسهولة أكبر مما ينعش امالهم ويزيد من دافعيتهم.

ومع إن المزاوجة بين أسلوب الطفل والمواد التكميلية والتوجيهات من شأنه تسهيل التحصيل فانه لأطفال الناجحين اكاديمياً جدول (٢-٢) وكيفية استعمال قوأهم الإدراكية وغير ذلك من خصائص أسلوب تعلمهم الأخرى وكيفية برمجة الوقت واتاحة المجال إلى الحركة ومع من يدرسون إلى غير ذلك اما بطيئوا التعلم الذين لا يحسنون القراءة فينبغي إن يعطوا واجبات قصيرة ومواد

مكتوبة تقرأ عليهم من شريط تسجيل تكميلي ويجب أن يتلقوا تشجيعاً متكرراً وإشرافاً وثناء كثيراً كلما أنجزوا هدفاً وبالنسبة للصغار الذين لا يفهمون ما يقراون فاما إن يقدم لهم شريط تكميلي ليوضح المادة المكتوبة أو إن يعطوا العاباً لمسية تساعد من تعلم المفهوم أو المهارة المطلوبين وعندما يكون العجز ناشئاً عن الانفراد فعلى المعلم استعمال تقنيات المجموعا ت الصغيرة من مثل دائرة المعرفة أو التعليم عن طريق الفريق أو التفتيق الفكري أو التحليل الجماعي اما بالنسبة للصغار الذين يحتاجون للهيكلة ولكنهم لا يستطيعون العمل جيداً مع زملائهم يمكن استعمال المسلسلات التعليمية المبرمجة وإذا اردت إن تساعد بطيئي التعلم أو الذين يعانون من صعوبة في اكتساب مفهوم محدداً أو مفهوم معين جرب الرزم التعليمية تعددية الحواس.

الجدول (٢:٢)

كيف.. نتعلم / نتذكر.. معلومات/ مهارات :.. جديدة/ صعبة.. بفعالية

قواك الإدراكية فوق (٦٠)	تعرض عن طريق (١)	تعزز عن طريق (٢)	تعزز عن طريق	استعمل المعرفة الجيدة بابداع بعمل٣
السمعية	المحاضرات السجلات الاشرطة الراديو المناقشات	القراءة الافلام شرائح الافلام التلفزيون الشفافيات	اخذ الملاحظات من العرض والتعزيز	شريط بعدالمحاضرة قراءة وتدوين ملاحظات صف الأشياء الهامة التي تعلمتها واعد تشغيل الشريط إلى أن تتذكر جيداً وتستطيع وصف النقاط الرئسية دون الملاحظات
البصرية	القراءة الافلام شرائح الافلام التلفزيون الشفافيات	اخذ الملاحظات فيما تقرأ أو تشاهد	قراءة ملاحظات على شريط كاسيت واعادة تشغيل الشريط من البداية إلى أن تستطيع استرجاع النقاط المهمة	ملخص مكتوب بياني يستعرض سائر النقاط الرئيسية وضح كل نقطة كأحسن ما تقدر لون الايضاحات
اللمسة الجسدية	بطاقات المهمات حلقات التعلم الالواح الكهربائية لعب الرضية (٤)	القراءة الافلام شرائح الافلام التلفزيون الشفافيات	عمل بطاقات مهمات حلقات التعلتم اللوحات الكهربائية الالعاب الجسدية	وضح بطاقات المهمات أو اية مواد أخرى ادخلتها في شريط كاسيت اجعل صديقا يستعمل هذه المواد وفي نفس الوقت شغل الشريط واجب اسئلتكم حول النقاط/الرئسية

١- تبني هذه التقنيات على دراسات واسعة توضح إن التلاميذ حينما يعلمون عن طريق أفضل اختيار لمدركاتهم فان انجازاتهم الاكاديمية تصبح واضحة على مستويات ذات دلالة احصائية انظر الجدول (٢)

٢- خلال أكثر من عشر سنوات من البحث العلمي الميداني تبين لنا بشكل متكرر انه عندما تقدم معارف ومهارات جديدة وصعبة عن طريق أفضل الاختيارات الإدراكية ثم تعزز باختيارات ثانوية وثالثة، فان التلاميذ يتعلمون بسهولة أكبر وتحفظ ذاكراتهم ما تعلموه من قبل.

٣- فيما بين ١٩٦٧-١٩٧٤ وجدنا إن الطلاب باستعمالهم لمواد جديدة وهم يتعلمون بطريقة ابداعية فيمكننا ذلك بزيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات بما يعادل ٢٠٪ تقريبا.

٤- هذه مصادر لمس / ضغط يمكن عملها بسهولة.

وفيما يشرع الأولاد والبنات الذين كانوا سابقاً غير مسئولين في الانجاز والتحصيل وتطوير ثقتهم بأنفسهم ابدأ تدريجياً بزيادة صعوبة واجباتهم البيتية واطالتها فالأفراد سيتصرفون بمسؤولية عندما يجدون انفسهم قادرين على عمل المطلوب منهم دون خوف من الارتباك أو الفشل ومهما يكن الامر واصل تقديم التشجيع والاشراف المتكرر والمدح المستحق ولكن حاذر إن تطلب من الطالب أكثر مما يستطيع لان الكثيرين يصبحون غير مسئولين إذا ما تحققوا من أن جهدهم الجاد لا يمكن أن يجلب النجاح.

يحاول الطلاب المسؤولون عادة عمل الأشياء التي يطلبها معلموهم ولكن عكس هذا ليس صحيحاً بالضرورة فالتلاميذ الذين لا يعملون حسبما يوجهون ليسوا دائماً غير مسئولين ومن الملاحظ إن بعض التلاميذ يحبون فعلاً إن يقال لهم ضبط ماذا يعملون ومتى يعملون وكيف يعملونه ؟ ومتى يصبح مطلوباً ؟ فيمضون قدماً في ضوء تلك الارشادات بمشاعر حسنة تجاه ما يعملون في حين إن بعض الطلاب ليسوا متطابقين مع التعليمات فهم كثيراً ما يفعلون تماماً بعكس ما اقترحه عليهم معلموهم وآباؤهم، إن من بين هؤلاء الصغار من يكونون مسئولين ولكنهم يجدون من الصعب عليهم اتباع الارشادات والتوجيهات بحذافيرها انك إذا اردت إن تساعد طفلاً غير تطابقي لكي يسلك سلوكاً مسؤولاً فقد تريد إن تتعامل معه وفقاً لطريقتنا : إذ بدأنا بإعطاء غير التطابقين مع التوجيهات اختيارات، فبدلاً من الالحاح عليهم بوجوب عمل الوظيفة البيتية بطريقة محددة، قدمنا لهم بدائل وطلبنا إن يختاروا طريقة يوافقون تماماً على السير عليها.

ووجدنا بأن هؤلاء غير التطابقين حينما يقررون اتخاذ خيار معين فان (٨٠٪) منهم ينفذون ما كانوا اختاروه ووافقوا على تنفيذه، وهكذا وبمعنى من

المعاني فهم عندما يعطون خيارات ملائمة فان التطابقيين يصبحون ميالين للتطابق مع التوجيهات والتعليمات.

وإذا ما تجاوب غير التطابقيين مع التفسيرات والخيارات بعملهم لما ينبغي عليهم إن يعملوه، فانهم يصبحون معقولين بأحسن معاني الكلمة وإذا ما اصبحوا مسئولين كثمرة لذلك فاننا نكون قد عجلنا بنضجهم، وان لم يصبحوا كذلك فان ما نكون خسرناه هو بعض الوقت وشيء من الجهد ومهما كان الحال فالطفل أي طفل يستحق تلك التضحية.

الهيكلة:

ثمة من الناس من يحبون إن يعملوا تماماً المتوقع منهم قبل إن يبداوا المشروع أو المهمة، وغيرهم يودون إن يعرفوا الهدف النهائي ويفضلوا انجازه بطريقتهم، وهناك آخرون يحتاجون إلى فرص من الحركة الحرة للابداع والاستكشاف.

وقد وُجد انه مع تقدم الطلاب في السن يصبحون أقل حاجة إلى الهيكلة (الارشاد والتوجيه أو التنظيم من الخارج). وفي كثير من المدارس نجد انه مع صغر سن الأطفال تتزايد لهم الخيارات ومع كبرهم تقل الخيارات، ومن ذلك نلاحظ إن أطفال الرياض يسمح لهم في الغالب بالجلوس حيثما يشاءون بغرفة الصف وبالكيفية التي يريدون لكن الطلاب الكبار قلما يعطون تلك الرفاهية، ثم انه يسمح لأطفال الرياض بان يختاروا نشاطاتهم، بينما يعطي الكبار عادة مهام محددة واستناداً لما يذكره هنت وبرايس فان نظام التعليم الامريكي مقلوب على رأسه

فيما يتعلق بالهيكلة التي يقدمها وعلى أي حال فالتعميمات ليست هي الجواب لتحسين التعليم. إن بعض التلاميذ من أي عمر يتطلبون قدراً كبيراً من الهيكلة ليحسوا بالامان من جهة ويقدموا اداء جيداً في اجوائه وهناك تلاميذ من أعمار مختلفة أيضاً مهيكلون ذاتياً بشكل قوي، وحين يفرض عليهم المزيد من الهيكلة والضبط من الخارج نجدهم يشعرون بالاختناق، إن مثل هؤلاء الصغار يحتاجون لبعض الهيكلة الذي لا بد وان يعطي لهم وإذا قدم لهم قدر من التوجيه مقروناً بالكثير من البدائل والخيارات كان من شأن ذلك إن يروّح عنهم ويخفض من توترهم الداخلي الذي يعايشونه باستمرار.

العناصر الاجتماعية:

التعليم المنفرد، أو مع الاخرين أو في متنوع من الوسائل التي قد تشمل وسائل الاعلام.

إن تكليف الأطفال التعلم مع آخرين قد يكون أمراً غير ملائم تماماً للبعض، وربما كان أفضل استراتيجية تتبع مع بعض آخر إن معرفة من يستطيع الطفل إن يعمل أمر مهم جداً عندما نحاول أن نعلم الأطفال بأساليب تعلمهم الفردية، وهناك نمط من الأطفال يرفضون التعلم مع الراشدين ليس لانهم لا يحبونهم، وانما لان رغبتهم القوية في بعث السرور لدى الاخرين تسلمهم إلى حالة من " التجمد " عندما توجه لهم الأسئلة، فتراهم بالرغم من معرفتهم للاجابات في أحيان كثيرة لا يقوون على مجرد التفكير في تلك الأجوبة.

وعلاوة على ذلك، ثمة بعض الصغار ممن يفضلون الشخصيات التسلطية، والهيكلة والتوجيه والواجبات المفصلة والتوقعات المحددة، وهناك

تلاميذ آخرون لا يتجاوبون إلا مع المعلمين المرنين الذين يعطون احساساً بالزمالة، ويوفرون لـهم خيارات وبدائـل ومشروعات منهاجية تتطلـب المبادرة الذاتية، والمشاركة في عملية التعلم، غير أن سوء تقدير ميول التلميذ، وأسلوب المعلم في هذا الصدد يؤديان إلى مشكلات في التعلم وهبوط في الدافعية، وكراهية للمدرسة.

ومـن الملاحـظ إن الـبالغين والأطفـال عـلى حـد سـواء يتشـابهون في تفضيلاتهم الاجتماعية، فبعضهم يجب أن يعمل وحده، وبعضهم يمتنع عليه أن يدرس مع آخرين، والبعض يفضلون الدراسة مع آخرين، حتى ليستغلق عليهم التركيز على المواد الهامة عندما يكونون وحيدين، ومع كل ذلك فليس المهم مع من يدرس الطالب، ولكن المهم انه يتعلم بالفعل.

العناصر الجسدية:

القوى الإدراكية والمدخلات، ومستويات الطاقة في فترات النهار والليل، والحركة.

على غرار ما مر بنا بالنسبة للعناصر البيئية، نجد أن العناصر الداخلة في التنبيه الجسدي هي عناصر عضوية في طبيعتها فهي موجودة لأن الإنسان وجد هكذا: بعينين واذنين وانف وجلد وجسد، فإذا كانت هذه العناصر تؤثر بقوة في كيفية تعلم الشخص فانها تظل ثابتة على مثل هذا التأثير القوي فترة من الزمن. صحيح أنها يمكن أن تتغير لكنها تتغير تدريجياً ويتوقف مدى السرعة أو البطء في هذا التغيير على النضج الجسدي، وعلى شاكلة عدم إمكان التنبؤ بالزمن الذي يبلغ فيه طول شخص ستة أقدام، كذلك الأمر في التنبؤ بدقة متى يمكن أن تتبدد حاجة شخص ما للحركة هذا إن كانت ستتبدد مدى العمر !!

إن ملاحظة نوعية الطفل وهو صغير، وما إذا كان عموماً سيكون ناشطاً للغاية أو متوسط النشاط أو سلبياً قد يوفر لنا بداءات، غير إن هذه البداءات نفسها قد تكون مضللة، ذلك إن كل فرد ينمو وفق أسلوبه وسرعته، هذا إلى أن المدى الذي يحتاجه لتطور خصائصه الجسدية يخضع لجيناته لا إلى إرادته أو مزاجه.

القوى الإدراكية:

يتعلم الناس عبر حواسهم المختلفة، وهناك نسبة تتراوح بين ٢٠٪ - ٣٠٪ ممن هم في سن الدراسة يتذكرون ما يسمعون، و ٤٠٪ يتذكرون ما يرون أو يقراون وهناك الكثيرون ممن يجب أن يكتبوا أو يستعملوا اصابعهم بطريقة حركية معينة لكي يساعدوا انفسهم على تذكر حقائق أساسية، وهناك فريق آخر لا يستطيعون إن يمتلكوا المعلومات أو المهارات ما لم يستعملوها في حياتهم ككتابتها فعلياً على شكل رسالة أو خلافها لكي يتعلموا شكلها الصحيح، إن تكوين الاعتقاد بأنهم يعرفون لا يكفي لمثل هؤلاء الناس، ولا بد من أن تكتب الرسالة فعلياً وترسل بالبريد وتستثير الرد.

المتعلمون السمعيون: الأطفال الذين يتعلمون سماعياً بسهولة.

يعمد معظم الراشدين إلى التلفظ بالأمور التي يريدون لأطفالهم تعلمها أو تذكرها ولكن هل يتعلم معظم الناس بالإصغاء ؟ يُعرّف المتعلم السمعي بأنه الشخص الذي يتذكر على الاقل ٧٥٪ مما يناقش أو ما يسمع خلال فترة (٤٠ - ٤٥) دقيقة. وكلما كان الأطفال أصغر سناً يكونون أقل احتمالا لأن يكونوا متعلمين سمعيين (CARBO, 1983)، وبناء على هذه المعارف يمكن القول بأننا

معاشر المعلمين لا نستخدم مهارات اتصالية فعالة عندما نحضر أو نسأل أو نناقش كما هو الشائع على أساليبنا في التعليم.

إن المتعلمين السمعيين يتذكرون ما يسمعون ويستطيعون إن يعيدوا ما سمعوه في مناقشات سابقة أو محاضرات ما، فهم يختزنون الكلمات في ادمغتهم بنفس طريقة المسجل ويستعيدونها متى ارادوا — عندما يركزون أو يندفعون إلى ذلك. إن القدرة على هذا الاداء هي هبة جسمية، صحيح انه يمكن تطوير حاسة السمع بالتدريب والجهد، ولكن ذلك لا يكون إلا وحاسة السمع قد تطورت تطوراً فيزيولوجياً كافياً وحسناً.

إن التلاميذ الذين يتعلمون بسهولة وكفاءة بالاستماع يجب أن تقدم لهم المعلومات والمهارات الجديدة بالاستماع إليها، ولما كانت حاسة السمع عندهم قوية فهي إذن الحاسة التي يجب أن تستعمل منطقياً في بداية الدرس.

وبعد سماع الأطفال للمواد المستجدة، فإنه لا مندوحة من إن يعززوا ما تعلموه وذلك بالاعتماد على الحاسة الاقوى الثانية لديهم بعد السمع، فان كانت حاسة الابصار فان على الفتى الصغير بعد إن يسمع المادة الجديدة اولاً إن يقرأها، وإذا كانت الحاسة الاقوى الثانية عنده هي اللمس، فان على مثل هذا الطالب بعد الاستماع للمادة الجديدة إن يكتب ملاحظات من المحاضرة أو النقاش الذي استمع له ومن بعد ذلك ينبغي للطفل إن يقرأ مستخدماً ثالث حواسه (البصر) قوة لتعزيز ما سمع وكتب (راجع الجدول ٢ : ٢).

ولما كان القلة من أطفالنا هم الذين يسهل عليهم التذكر من الاستماع فان على المعلمين الذين يحاضرون أو يناقشون معلومات مهمة مع صفوفهم إن يعمدوا

دائماً إلى كتابة الكلمات الأساسية التي يجري تداول بحثها على اللوح الاسود أو على عارض فوق الرأس، فيتلقى الأطفال السمعيون بهذا تعزيزاً بصرياً مباشراً بينما الأطفال البصريون يجري تعرضهم للمادة الجديدة بابصارهم وفي نفس الوقت فانهم يتلقون تعزيزاً شفوياً من الاستماع، هذا إلى أن عرض الصور والسلايدات والرسوم إلى جانب كتابة الكلمات يساعد الصغار الذين يحسنن تعلمهم باستخدام متنوع من الوسائل المعينة.

ومن المفيد تشجيع الطلبة السمعيين على قراءة المواد المطبوعة بصوت مسموع وتسجيلها على شريط، ثم يعمدون إلى استرجاع ما قراوا ويصغون له ثانية. ولهذا فان المحاضرات الصفّية الصعبة ينبغي إن تسجل ليعاد سماعها في حالة حدوث اضطراب في استذكارها أو اساءة لفهمها من بعض الطلاب.

المتعلمون البصريون:

الأطفال الذين يتعلمون بسهولة بالرؤية، والرقابة والملاحظة

يتذكر المتعلمون البصريون ما يرونه ويستطيعون استعادة تفصيلات ووقائع كثيرة منه بالتركيز على الأشياء التي راوها ولم يحدث إلا مؤخراً إن دلت الدراسات على أن الناس الذين يفضلون الجانب الايسر من أجسادهم يميلون لتذكر الكلمات أما الذين يفضلون الجانب الايمن فهم يحسنون تذكر الصور.

ان الأطفال الذين يتعلمون بسهولة وكفاءة بالنظر ينبغي إن تقدم لهم المواد والمعلومات والمهارات الجديدة أما بالقراءة عنها أو رؤيتها وهي تستعمل ولما كانت حاسة بصرهم قوية فهي الحاسة الواجب منطقياً استخدامها في بداية الدرس.

وبعد رؤية المادة الجديدة أو القراءة عنها فانه ينبغي تعزيزالأطفال البصريين عن طريق ثانية أقوى حواسهم بالشكل التالي :

- إذا كانت الثانية الأقوى بين الحواس هي السمعية فانه يترتب على الطلبة بعد القراءة إن يسمعوا عن المادة أو يناقشوها.
- واما إذا كانت الحاسة الثانية هي اللمسية فعلى الطلاب أخذ الملاحظات فيما هم يقراون وبعد ذلك يسمعون عنها اويناقشونها.

وانها لممارسة ممدوحة إن يحدد المعلمون للطلبة البصريين قراءات عن مفهوم جديد في الليلة السابقة لموعد تعليم الدرس أو " مناقشته " في الصف ، وان تعين نفس المادة القرائية للطلبة السمعيين في الليلة اللاحقة للدرس ، وهكذا فان الطالب البصري يمكن له إن يقرأ مادة الدرس مساء الثلاثاء ويحضر تعليمها في الصف يوم الاربعاء فيكون قد قدم للدرس بصرياً وعُزّز سمعياً ، وبالمقابل فان الطالب السمعي سيكون قد سمع عن المفهوم الجديد في الصف يوم الاربعاء (مما يشكل مقدمة له) ثم يعزّز بصرياً بقراءته مساء الاربعاء (راجع الجدول ٢ : ٢).

المتعلمون اللمسيون :

الأطفال الذين يسهل عليهم التعلّم باللمس والتحريك والمناولة

الطلاب الذين يستعملون أصابعهم وأيديهم وهم يركزون هم في العادة متعلمون لمسيون فهم يتذكرون بسهولة أكبر عندما يكتبون أو يخربشون أو يحركون أصابعهم وهم غالباً ما يكونون أطفالا موهوبين يقومون بأمور إبداعية بأيديهم كالخياطة والتصليح والتصميم والرسم والتشكيل.

ان مدارسنا قلما تقدم معلومات جديدة باستخدام حاسة اللمس هذه ولعل أمر هذه الحاسة كان تاريخياً اما مهمل أو انها لم تكن تستخدم إلا لتعزيز عمل الصغار ضعيفي التحصيل ولما كان الاساتذة لا يقدمون مفاهيم أو مهارات لمسية فان ذوي اللمس القوي يجدون عملية التعليم اصعب عندهم مما هي لدى السمعيين من الصغار (الذين ما عليهم إن يصغوا للمعلم) أو الصغار البصريين (الذين ما عليهم سوى إن يقراوا ما قاله المعلم). ويجب إلا يفهمن أن الطلبة اللمسيين أقل مقدرة من زملاء صفوفهم فمشكلتهم تنحصر ببساطة في انهم لا يعلمون بشكل صحيح في غرف الصفوف التقليدية.

يتوافر في هذه الايام مصادر سمعية كثيرة يمكن تبينها أو تكييفها بسهولة وفي وقت قصير إن مثل هذه الوسائل غير ضرورية أو غير ملائمة للسمعيين (اللهم إلا على سبيل اللهو والمراجعة) لكنها يمكن أن تستعمل لدعم البصريين حيث تستعمل هذه الوسائل والالعاب الارضية لتقديم معلومات جديدة للطلبة اللمسيين.

المتعلمون الحركيون:

الأطفال الذين يتعلمون بسهولة عن طريق العمل والممارسة

ان الطلاب الصغار، ولا سيما الذين يبدوا انهم يعانون مشاكل تعلمية في الغرف الصفية التقليدية يكونون عادة متعلمين حركيين ويبدو إن القوى الإدراكية لدى هؤلاء الصغار تتباطأ في نضجها قياساً بالقوى الإدراكية لدى غيرهم من العاديين، وعلى هذا فهم لا يتذكرون قدراً كبيراً مما يقال لهم ويحتاجون إلى

تذكير متكرر ثم انهم كثيراً ما ينسون معظم مما يرونه ويبدون عاجزين عن استذكار التفاصيل والخصوصيات. وهم على وجه الاجمال يستطيعون التعلم بسهولة أكبر بالجمع بين الخبرات اللمسية والحركية – ويشمل ذلك قدراً كبيراً من الخبرة والعمل والمشاركة.

ان تقديم المعلومات الجديدة والصعبة لمثل هؤلاء الصغار يتم عن طريق الرحلات، والخبز والطبخ والبناء والتجهيز والمقابلات والتمثيل وما شابه ذلك من الممارسات ولا شك بان التعزيز لهذه المعرفة بحاسة ثانية وثالثة يؤدي إلى ترسيخ تدريجي.

الغذاء:

يعزى إلى كثير من المتعلمين حاجتهم للطعام وما شاكله خلال الدراسة أو التركيز. ويقترح الأطباء أسباباً لحاجة البعض للطعام أو المضغ أو الشرب أو التذوق أو التدخين أو الهضم، وهم منهمكون في مجهودات معرفية صعبة، فكثير من الناس يستنفدون طاقتهم الجسدية ويسعون لتعويض التناقص في مخزونهم من الطاقة خلال محاولتهم التعلم.

وهناك آخرون يصبحون قلقين أو متوترين عند محاولتهم التعلم ويسعون لتناول سيجارة أو قطعة لبان يمضغونها وهم بذلك يقصدون تفريغ قلقهم، اما الذين يحسون بالسأم في أثناء عملهم فانهم يسعون لإعادة الحيوية لانفسهم بشيء " يقطعون " به استمرار العمل لتوفير الحافز المنشط ومهما يكن السبب فان بعض الناس من مختلف الأعمار يشغلون أنفسهم بالأكل أو الشرب فيما هم يتعلمون.

إن دراسة برايس المقارنة عن أساليب التعلم لدى التلاميذ في الصف الثالث حتى الثاني عشر في جميع ارجاء الولايات المتحدة (١٩٨١) قد كشفت عن إن الحاجة للمدخلات توازي منحنى النمو حيث تتزايد خلال كل فترة من فترات النمو السريع حاجة الصغار للمدخلات فتراهم يقبلون على الجزر غير المسلوق والفلفل الأخضر وزهر القرنبيط وغير ذلك من الخضروات المتوافرة للأطفال ممن يحتاجون بالفعل لشيء يأكلونه وهم يقراون وينتج عنه زيادة تحصيل القراءة على مستوى المدرسة الإبتدائية (مالك مارن، ١٩٨٥).

وكلمة التحذير الوحيدة التي نقترحها تشمل تأسيس بعض الاحكام منها مثلاً:

١- عدم ترك المخلفات.
٢- وضع سائر مخلفات هذه المأكولات في حاويات مخصصة لها.
٣- عدم السماح بإحضار الحلويات والطعام اللزج.
٤- عدم إخراج أصوات مضغ أو هضم تزعج الطلبة المنهمكين في دراستهم.
٥- عدم ترطيب المكان أو توسيخ الكتب.
٦- ألا يسمح بالأكل إلا في الغرف الخاصة بالمعلمين الذين يوافقون على ذلك.

الوقت من النهار:

إن التعليم في الوقت المناسب من اليوم يمكن أن يحسن التحصيل في القراءة، ولهذا يصر كثير من الإداريين على تعليم القراءة والرياضيات في وقت مبكر من الصباح حين يكون التلاميذ حسب اعتقادهم في أفضل اوقات يقظتهم على أن تدريس الطلبة في سائر الصفوف فوق سن السابعة يظهر انه في أي وقت من اليوم، يعاني ما لا يقل عن ربع مجموع الطلاب من هبوط في مستوى طاقاتهم

(Freely,1984) هـذا فان ساعات الصباح وساعات الصباح المتآخرة وبعد الظهر – وهـي ساعات التدريس في الغرف الصفية – ليست ساعات تدريس مناسبة للتركيز لقسم كبير من الصغار.

لقد شخص (Virostko,1983) الاوقات المفضلة للتدريس في ٢٨٦ حالة من الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس باستعمال "مقياس أسلوب التعلم"، وكان قد عيّن للطلبة، ساعة رياضيات وساعة قراءة كل يوم على مدى سنتين، وقد اتيح لكل طالب خلال السنة الأولى إن يختار وقت الموضوع بينما فرض عليه وقت الموضوع الاخر، وعُكس الامر في السنة الثانية، وقد تبين خلال السنة الأولى إن الطلاب الذين كان اختيارهم لاوقات دراستهم متلائماً مع جداول دراستهم الصفية للقراءة أو الرياضيات، احرزوا نتائج أفضل من اولئك الذين لم يعطوا حق اختيار وقت دراستهم بمستوى ذي دلالة. وفي السنة الثانية عندما عكس ترتيب جداول دراسة القراءة والرياضيات ظهرت نتائج مطابقة للنتائج السابقة، مما يؤكد أهمية تأثير مواقيت التدريس على التحصيل.

أما صفوف رياض الأطفال فيجب أن تكون متاحة في الصباح والمساء، ويجب انتقاء الأطفال للاشتراك فيها على أساس مستويات طاقاتهم الفردية بحيث تكون أولى تجاربهم المدرسية ايجابية، وينبغي تعليم هؤلاء الأطفال القراءة في أفضل الأوضاع المواتية للتركيز على القصة ومفرداتها.

تزويد الطلاب بحاجاتهم الحركية:

عندما لا يكون الأطفال مستمتعين بما يقراون فانهم ينزعون إلى فقد تركيزهم وأحياناً تراهم لا يركزون على المحتوى لانهم لا يحسنون القراءة بكفاءة أو

بسهولة، وكثيراً ما يفقدون اهتماماتهم لان المادة أو المفردات أو المفاهيم على مستوى من الصعوبة أكثر مما يطيقون وعندها تعتريهم حالة من العصبية والتوتر يصبحون معها بحاجة إلى قدر كبير من الحركة.

وكلما زاد اضطراب الطلاب في مقاعدهم وكلما قل الاهتمام بهم، زادت صعوبة الامتناع عن الحركة. ولا شك بان فحص أساليب تعلمهم كفيلة بتوفير مفتاح أساسي هام لسبب عجزهم عن الجلوس ساكنين عندها يجب التدقيق في حاجة الأطفال إلى الحركة، وإلى مواطن قوتهم أو ضعفهم الإدراكية وإلى الصوت والضوء والحرارة والوضع ومواعيد الاكل والوقت من النهار ثم راقب الأطفال سوسيولوجياً هل الطفل يتعلم على أفضل ما يكون وهو وحيد ؟ مع زملائه ؟ مع المعلم؟ مع راشد آخر ؟ أم مع الجمهور ؟ وهل يجب أن يعطي خيارات؟ أم يحب الهيكلة المحددة ويبدو عليه الانزعاج بتغيير روتين حياته أو مصادره ؟ إن الجواب الخاطئ من المعلم لاي من هذه الأسئلة المتعلقة بعناصر الأسلوب التعلمي للطفل قد يسبب ردود فعل عصبية وحاجات للحركة، إن كثيراً من الراشدين يتجاوبون بهذه الصيغة في الظروف الضاغطة.

ان بعض التلاميذ يحققون أفضل تعلمهم ضمن وضع غير رسمي (الجلوس على كرسي خشبي ذي ظهر مستقيم وعمودي) بينما تجد آخرين يفضلون الاوضاع البيئية غير الرسمية (على السجاد أو البلاط أو في الفراش أو على اريكة وهكذا). ومهما كان الوضع، فان الوضع الاكثر ملائمة للفرد يخفف من مقدار الحركة المطلوبة شجع الطلبة على أن يقرؤوا حيثما وجدوا راحتهم لان البيئة المفضلة للتعلم تزيد من كمية قراءتهم واستمتاعهم. اسمح للطلاب بفترات راحة "وتوقف" عندما تلمس حاجتهم لذلك، واعلم إن ليس هناك كمية محددة للوقت الذي يلائم جميع الطلبة لان يواصلوا فيه دراستهم أو تمريناتهم أو عمل

واجباتهم البيتية ويسبب من تنوع مستويات مثابرتهم تجد بعضهم قادراً على مواصلة العمل لفترة طويلة تماماً دون توقف بينما يتطلب آخرون فرصاً متكررة للراحة ومن ثم العودة للعمل. كذلك يختلف الطلبة في مدد تركيزهم على العمل، ويعتمد ذلك على مدى الاهمية التي يستشعرونها حيال المثابرة والوضع والحركة.

افحص الحاجات الفردية للمدخلات (طعام وشراب) واسمح للطلبة إن يواصلوا القراءة وهم يقضمون ساندويشاتهم أو سواها إن كانوا يشعرون بالحاجة لذلك. شجع القراءة في أحسن وقت من اليوم واعلم إن هناك بعض الأطفال الذين لا يرغبون في النوم عندما يحدد لهم اهلوهم اوقات النوم، بينما ثمة آخرون منهم يصعب عليهم مغالبة النوم وهم في حضرة رفقاء أو يقومون بمهمات أو التزامات لا تروق لهم إن حاجات الأطفال للحركة تتصل مباشرة بارادتهم ومقدراتهم واهتماماتهم ومستوى طاقاتهم كذلك فان للراشدين نفس هذه النزعات والانماط الحياتية.

وما إن تبدا بالتجاوب مع مختلف أساليب التعلم الفردية، فانك ستدهش بمقدار ما يستطيع كل طالب اويزيده في كمية تعلمه وكم يصبح أكثر استمتاعاً بالتعلم وكم يحسن سلوكه.

العناصر النفسية:

الكلي/التحليلي، التفضيل الدماغي النصفي، والاندفاعي/التأملي، الكلي/التحليلي.

لا شك تذكر انك علمت درساً اثار ايماءات بالموافقة من رؤوس التلاميذ وترك البعض منهم في الوقت نفسه في حالة من الفوضى فالمجموعة الثانية لم

يستطع افرادها إن يجدوا معنى لما عرض عليهم بالرغم من أنهم جميعاً أطفال وقدمت لهم المادة بتقنية فعالة غير إن من أفضل الأساليب التي نعرفها لتعليم القراءة لجميع الطلبة القراءة هي تسجيل قصص مشوقة كثيرة ومختلفة على اشرطة ونبذلها جميعاً لمن يريدون الانتقاء منها ويجب تزويد كل منهم بنصوص قصة واحدة مسجلة وانشطة لمسية أو لمسية / حركية لدعمها، وهكذا فعندما يريد الصغير إن يسمع قصة، أو يريد شيئاً ما يعمله، يستطيع إن يختار كتيباً ويضع شريط التسجيل الخاص به في المسجل، ويتبع الارشادات التي تخبره بان " افتح الكتاب على الصفحة ذات صورة الصاروخ الابيض الفضي السابح فوق السحابة البيضاء وستجد إن الكلمة الأولى هناك هي " ضاع " ضع اصبعك تحت الكلمة ثم تابع القراءة معي.

وبعد سماع القصة يستطيع الطفل إن يتابع الارشادات (في الجيب الخلفي) التي تصف كيفية اللعبة (التعزيز اللمسي) وبسماع القصة مرات متعددة نرى معظم الأطفال يتذكرون الكلمات ويتابعون القراءة وبعد فترة نراهم يدركون معنى الكلمة من القرينة ولا يمر طويل وقت حتى تراهم يقراون.

هذا واحد من التوجيهات الكلية للقراءة – سماع القصة كاملة ككل بدلاً من قراءة الكلمات إفرادياً أو الأصوات. إن الوسائل والطرق التحليلية تركز على ممارسة التعامل مع الكلمات من غير قرينة ثم ننتقل إلى الحروف والاصوات المعزولة كل على حدة.

وفي الغالب نرى هذا الإجراء الأخير يقلل من قيمة القراءة – التي أساسها الفهم والاستمتاع إن مهارات القراءة ليست هي القراءة، إنها المكونات العقلية للعملية التي تتطور بعدما يفهم الطالب كيف يقرأ – ويقرأ فعلاً.

التفضيل النصفي:

لقد شهدت بضعة العقود الاخيرة من السنين تطورات علمية واسعة في فهم العقل البشري، وقد أكدت الدراسات التي اجريت على ادمغة منقسمة لرجال مرضى، ولأناس عاديين إن نصفى الدماغ يؤديان وظائف متنوعة ويتصف احدهما بمستوى من الاثارة اعلى من الاخر. ومن المعتقد به إن الفروق في الاستجابات الاشد اثارة الناتجة عن أحد النصفين قد تتصل بالوظائف المعرفية والشخصية.

ان هذه الفروق في وظائف الدماغ تعزي، جزئياً، اليها الفروق في أساليب التعلم الفردية بين الناس وتقترح إن التعلم ينجز بشكل أفضل بين مختلف الناس لمختلف من الأساليب.

"... فالطفل ذو الاستثارة في الجانب الأيسر من الدماغ يمكن أن يكتسب مهارات القراءة بشكل أسهل بالطريقة الصوتية التحليلية بينما الطفل ذو الاستثارة في النصف الايمن يمكن أن يتعلم القراءة بشكل أفضل بالطريقة البصرية، إن البوابة المفضية إلى التعلم بكامل الدماغ قد تختلف باختلاف الأطفال". (Levi, 1982)

إن تحرياتنا عن الفروق بين الطلاب الذين تغلب فيهم تفضيلات أحد النصفين بشكل حدي أظهرت إن النوعين يتعلمان تحت ظروف مختلفة جداً عن بعضهما

البعض (Dunn, dt al, 1982) وعلى سبيل المثال فان الطلاب الذين يغلب فيهم تفضيل النصف الأيمن:

١- يكونون أقل انزعاجاً من الصوت عند الدراسة، بل ربما يحبون أشياء تبد مشتتة لمن يغلب فيهم النصف الاخر من مثل الضجة والناس، والحركة والطعام في أثناء التعلم.
٢- غالباً ما يفضلون النور الخافت.
٣- يحتاجون عادة وضعاً غير رسمي.
٤- هم أقل دافعية في ظروف المدارس التقليدية من ذوي النصف الايسر
٥- أقل مثابرة.
٦- يفضلون التعلم مع زملائهم.
٧- يفضلون التنبيه اللمسي أكثر من السمعي أو البصري حتى مستوى المدرسة الثانوية.

ومن الواضح إن الطلاب الذين يسود فيهم النصف الأيمن أو الأيسر لهم حاجات بيئية وتنظيمية مختلفة عند التركيز مثلما إن لكل منهم خصائص دافعية وشخصية مختلفة. إن كلا الفئتين يتعلمان على مستوى واحد — لكن بشكل مختلف، والملاحظ إن المدرسة التقليدية، تناسب الطلبة ممن يسود فيهم النصف الايسر وتفرض إعاقة على قرنائهم ممن يوغل النصف الأيمن في سيادته على عملية تعلمهم، ولا سيما في القراءة.

وقد تبين على سبيل المثال من دراسة مقارنة بين قراءة الأقوياء والضعاف قام بها (Zinhouzen, 1982) إن الذين يقرؤون جيداً قد توزعوا بالتساوي على

الفئتين إلا أن ١٧ شخصاً من بين ١٩ من ضعاف القراءة كانوا من فئة النصف الأيمن فإذا ما اعدنا فحص الاحوال التي يفضلها هؤلاء (كالصوت والضوء الخافت والوضع غير الرسمي والمهمات الاقصر وفترات الراحة الاطول لمن هم أقل مثابرة، والتعلم مع الزملاء بدل الانعزال أو مع الراشدين والتعلم اللمسي/ الحركي بدلاً من التعلمي السمعي أو البصري) فانه لا يعود مفاجئاً إن نفهم سر الصعوبة التي يجدها هؤلاء في التحصيل الاكاديمي في المدارس التي تفرض بيئة متماثلة على جميع الطلاب.

الاندفاعية مقابل التأمل:

يجد المعلمون التقليديون صعوبة في التسامح مع الصغار الاندفاعيين هؤلاء الذين يتحولون إلى مزعجين وصياحين ويتصرفون بعفوية ويعملون قبل إن يفكروا وعلى النقيض من ذلك، الطلاب التأمليون المتمهلون الذين يعتبرهم أولئك المعلمون بأنهم هم الأذكياء – ربما لأنهم يسلكون بطريقة تأملية هادئة، ويبدون أكثر تجاوباً مع الضوابط.

ومع ذلك فنحن غالباً ما نرى نفس الصفة تعد أحياناً إيجابية وأحياناً أخرى سلبية وهو أمر غير دقيق، إن كلتا الصفتين هامتان عندما يستعملان في الاوقات المناسبة فمن يركبون المخاطر يكونون إندفاعيين أكثر منهم تحليليين، ذلك أن التأمليين يكونون أكثر حذر – أو خوفاً – من الاندفاعيين. وعندما يمتلك الطالب الصفتين معاً ويعرف متى وكيف يستعملهما بفعالية، فإنه يجنح نحو النجاح في التعلم وفي الحياة.

كيف يشخص نموذج التعلم:

توجد عدة أدوات لتشخيص نماذج الأفراد التعلمية، وقد صمم بعضها للراشدين أو لطلبة المدارس الثانوية، في حين إن بعضها قد صمم للإستعمال في المدارس الثانوية وحسب. ولما كان اهتمامنا هنا منصباً على تعليم الأطفال القراءة، فإن أفضل اختبارين يستخدمان في هذا المجال هما اختبار نماذج التعلم (LSI) Learning Style Inventory من وضع دُن وزميلتها (Dun, etal, 1985) واختبار نماذج القراة (RSI) Reading Style Inventory من وضع كاربو (Carbo, 1981).

يقيم الاختبار الأول (LSI) تفضيلات الصغار الإيجابية والسلبية القوية لثمانية عشر عنصراً ويكتشف نقاط القوة ومواطن الضعف ويُستند إلى هذه المميزات المشخصة لنموذج التعلم في اقتراح اجراءات ومصادر محددة ووسائل تكميلية تساعد في جعل البيئة الصفية أكثر استجابة للنموذج.

اما الاختبار الثاني (LSI) فالتركيز فيه مختلف قليلاً عن الأول من حيث إن الأول يستهدف الكشف عن النموذج التعلمي الذي يتعلق بالتحصيل عامة بينما يركز الثاني على تشخيص النموذج لغايات تعلم القراءة وحدها.

فحص نماذج تعلم الطلاب:

حاول أن تحلل طالباً صغيراً أو أكثر ممن تعرفهم جيداً مستخدماً الصفحة البيانية لنموذج التعلم (LSI) كما هي واردة في جدول (٣ : ٢) لتسجيل أحكامك راجع الثمانية عشر عنصراً المذكورة سابقاً وقرر ما تعتقد أنه يؤثر على الأفراد

الذين تلاحظهم. ثم عد إلى التفكير في هذه العناصر وعندما تجد أن عليك أن تغير رأيك فيما يتعلق بنماذج الطلاب، قم بإجراء التغييرات المناسبة في الصفحة البيانية من الطلاب. وإذا اردت إن تعرف مدى دقة تقييمك طبق اختبار نماذج التعلم (LSI) وقارن الإجابات بأحكامك.

رزم النشاط التعاقدي:

وهي وحدات دراسية مستقلة تتضمن أهدافاً مصوغة بوضوح، ومصادر متعددة الأوساط، ووسائل محددة لاستخدام المعرفة أو المهارات الجديدة، ومشاركة هذه النشاطات الأصيلة مع زملاء الصف، وثلاثة تقنيات على الأقل لاستخدامها مع مجموعات صغيرة من الزملاء، واختبار قبلي واختبار بعدي وانواع أخرى من المواد تتعلق بالموضوع، وقد ثبت نجاح هذا الإجراء نجاحاً كبيراً مع الطلاب المدفوعين والمثابرين الذين يملكون ثلاث قوى إدراكية على الأقل، والذين يحبون أن يعملوا منفردين.*

* لمعرفة كيفية تطبيق هذا الاجراء خطوة فخطوة راجع الفصل التاسع من كتاب علما بانه متوافر في المركز
Marie Carbo, et al: Teaching students to read through their individual learning styles, 1991

جدول رقم (٢:٣)

صفحة بيانية لنموذج التعلم

اسم الطالب: .... المعلم: .... المدرسة: ....

الصف: .... المرشد: .... التاريخ: ....

تعليقات مبنية على أساس النسب الأعلى المستمدة من اختبار LSI أو ملاحظات المعلم:

١- البيئة:

الصوت --

الضوء --

درجة الحرارة --

الوضع --

٢- الانفعالي:

الدافعية --

المواظبة --

المسؤولية --

البنية --

٣- الاجتماعي:

١. --

٢. --

٣. --

٤- الجسدي:

التفضيلات الإدراكية --

الطعام --

ا لزمن --

الحركة --

مقترحات عاصة لمطابقة مميزات نماذج تعلم مختارة مع طرق تعلمية تكميلية:

جرت محاولات في العقدين الماضيين في كثير من المدارس لتجريب طرق ومصادر تعلمية متنوعة لتقرير الأنسب منها للطلاب المتفاوتين وقد تناولت منشورات كثيرة الحديث عن النجاح النسبي الذي حققه الصغار الذين اتيحت لهم استراتيجيات و/او مواد تكميلية (Lemon,1983) وتمثل الخطوط العريضة التالية للتزويد بمواد محددة لميزات الطالب المشخصة مقترحات تستند إلى نجاحها السابق مع أطفال ذوي سمات فريدة معينة فإذا لم يحقق الصغير نجاحاً في أحد المصادر في غضون عدة ايام، اوقف استخدامه وجرب مواد بديلة أخرى، ولعله يصح القول بان المقصرين في تحصيلهم يزدهر تعليمهم بهذه المواد بينما يستمتع بها الموهوبون أحياناً.

سلاسل التعلم المبرمج:

يمكن برمجة أية معلومات، ولكن مثل هذا الإجراء يحتاج إلىقوة كبيرة في القناة التعلمية البصرية والذين يحتاجون إلى مادة دقيقة التنظيم.

الرزم التعلمية تعددية الحواس:

وهي وحدات دراسية تعلم مفهوماً واحداً أو مهارة واحدة بواسطة أربع نشاطات حسية مختلفة – كل منها تعزز الأخرى. وقد كانت هذه الرزم فعالة تماماً للطلاب الحسيين / الحركيين بشكل جوهري (الذين لا يتعلمون بسهولة بالإصغاء

والذين قلما يقرأون قراءة جيدة) أو أولئك لا يملكون اقنية إدراكية قوية. ويمكن أن تستخدم هذه الرزم كذلك في تعليم الطلاب ذوي التحصيل العالي معلومات أو مهارات جديدة شديدة الصعوبة.

المواد اللمسية / الحركية:

يتعلم الكثيرون من الطلاب بسهولة باللمس، والعمل والنشاط أكثر مما يتعلمون بالاستماع أو القراءة؛ ذلك أن المود اللمسية / الحركية تسهل التحصيل بوسائل لا تضارعها المحاضرات والمناقشات والأسئلة.

ثم أن الأطفال الذين لا تستجيب نماذجهم التعلمية للأساليب التقليدية من مثل الموجهين نحو التعلم من الزملاء أكثر من المعلم والكتاب، والذين يتعلمون بشكل أفضل في الأوضاع غير الرسمية حيث يأكلون ويتحركون ويتعلمون تسهل المود اللمسية / الحركية تعلمهم، ولعل من الصحيح أن تعلم المقصرين في تحصيلهم يزدهر بهذه المواد، بينما يستمتع بها الموهوبين أحياناً.

تقنيات المجموعات الصغيرة:

تقدم تقنيات المجموعات الصغيرة للصغار الموجهين نحو الزملاء، استراتيجيات فعالة للتعلم واسترجاع المعلومات والمهارات الجديدة والصعبة ومن أبرز هذه التقنيات: دائرة المعرفة، والتعليم بالفريق، وتفتيق الأفكار ودراسة الحالة.

إعادة تصميم بيئة التعلم:

مهما كانت استجابات الأطفال نحو الصوت والضوء ودرجة الحرارة والوضع، عليك إن تكون واثقاً من أن الأطفال محاطون ببيئة تسمح بتقديم العناصر البيئية التي تساعد على التركيز، والا فانهم لن يقدموا أفضل ما يستطيعون وليس من الضروري في سبيل ذلك توفير مساحات صفية واسعة أو مقادير كبيرة من الاموال لاعادة تصميم الغرفة الصفية التقليدية لتستجيب لميزات كل من الصغار، فالمهم هو أن نتذكر أن كل واحد يتعلم وينتج انتاجاً مختلفاً وتحت ظروف متنوعة: فما هو سوى بالنسبة لواحد قد يكون هزواً أو مستحيلاً لآخر.

ان تعليم الطلاب من خلال نماذجهم التعلمية الفردية يصف بوضوح كيفية إعادة تنظيم الغرفة الصفية دون مال، ودون مساعدة وبقليل من الزمن، إن الشك لا يرقى لفعالية مثل هذا الإجراء.

من المهم التعليم بالنماذج التعلمية الفردية:

تدعم الأحداث المتتالية الحاجة إلى تشخيص التفضيلات القوية لكل شخص والتعليم بأساليب تتناغم معها. وقد كشفت أبحاث متعددة (Pizzo,1981) عن تحسن التحصيل الأكاديمي عندما بوشر بتعليم الطلاب وفق نماذجهم الفردية، وكشفت ابحاث أخرى (Dunn,1981) عن التحسن في الاتجاهات نحو التعلم عندما كان يراعي التعليم مواطن قوى الطلاب. وجنحت ابحاث أخرى (Lynch,1981) إلى الاستنتاج بتناقص عدد المشكلات السلوكية عندما كان التعليم يتمركز على النماذج التعلمية.

ويضاف إلى النتائج المستمدة من الأبحاث ما تفيد به الخبرة من أن الأطفال ـن يتعلمون بمراعاة نماذج تعلمهم الطبيعية يصبحون من ذوي المراتب التحصيلية العليا ؛ أما أولئك الذين يواجهون المصاعب، فإنهم يواجهونها لأنهم لا يتعلمون بأساليب تستجيب إلى الكيفية التي بها يتعلمون. وعلى هذا فان الاعتقاد جازم في ضرورة تشخيص المميزات الفريدة لكل طالب والتزويد بطرائق ومصادر تتوافق معها لتحقيق النجاح الأكاديمي، فلا شيء يعدل في الأهمية تحديد مميزات النموذج التعلمي الفريدة لكل فرد.

طريقة التعليم: تكييف نماذج التعلم:

اختبار سريع لنماذج التعلم/ التعليم

الطالب ____________________ المعلم ____________________

أ- أحب أن أتعلم في بيئة يكون فيها:

١- الصوت:

_____ هادئ

_____ هادئ نوعاً ما

_____ صائت

٢- الإنارة:

_____ قوية

_____ خافتة

٣- درجة الحرارة:

_____ دافئة

_____ باردة

٤- الوضع:

_____ رسمي

_____ غير رسمي

_____ منظم

_____ منظم نوعاً ما

ب- في المدرسة أو العمل اكون عادة

٥- الدافعية:

_____ مدفوع ذاتياً

_____ مدفوع من الرفاق

_____ مدفوع بالخوف من السلطة

٦- المثابرة:

_____ مثابر (اكمل ما أبدأ به)

_____ مثابر نوعاً ما

_____ غير مثابر

أ- أحب أن أعلم في بيئة يكون فيها:

١- الصوت:

_____ هادئ

_____ هادئ نوعاً ما

_____ صائت

٢- الإنارة:

_____ قوية

_____ خافتة

٣- درجة الحرارة:

_____ دافئة

_____ باردة

٤- الوضع:

_____ رسمي

_____ غير رسمي

_____ منظماً

_____ منظم نوعاً ما

ب- طلابي يكونون عادة

٥- الدافعية:

_____ مدفوع ذاتياً

_____ مدفوع من الرفاق

_____ مدفوع بالخوف من السلطة

٦- المثابرة:

_____ مثابر (اكمل ما أبدأ به)

_____ مثابر نوعاً ما

_____ غير مثابر

٧- المسؤولية :

___ اشعر بالمسؤولية (افعل ما يجب علي)

___اشعر بالمسؤولية نوعاً ما

___لا اشعر بالمسؤولية

أفضل اداء اقوم به مع :

٨- البنية :

___تعليمات واضحة وخيارات قليلة

___وقت محدد

___تعليمات قليلة وخيارات كثيرة

___مرونة في الوقت

ج- احب التعلم :

٩- الجانب الاجتماعي

___وحيداً

___مع زميل واحد أو في مجموعة صغيرة

___مع معلم

___مع معلم ومجموعة من الرفاق

د- اميل إلى تعلم وتذكر

١٠- الإدراك

___ما اسمعه

___ما اراه

___ما المسه أو افعله

___عندما اتعلم

١١- الطعام :

___اتناول شيئاً من الطعام والشراب

___لا اتناول شيئاً

___أحيانا اتناول شيئاً من الطعام والشراب

٧- المسؤولية :

___ اشعر بالمسؤولية (افعل مايجب علي)

___ اشعر بالمسؤوليةنوعاما

___لا اشعر بالمسؤولية

يبدوأن طلابي يعملون علىنحوأفضل مع :

٨- البنية :

___تعليمات واضحة وخيارات قليلة

___وقت محدد

___تعليمات قليلة وخيارات كثيرة

___ مرونة في الوقت

ج- يتعلم تلاميذي في العادة :

٩- الجانب الاجتماعي

___منفردين

___مع زميل واحداوفي مجموعة صغيرة

___مع معلم

___مع معلم ومجموعة من الرفاق

د- اميل إلى التعليم مبدئياً

١٠- الإدراك

___المحاضرة

___الوسائل البصرية

___بنشاطات عملية

___اسمح لتلاميذي

١١- الطعام :

___يتناولون شيئا من الطعام كما يحتاجون

___لا يتناولون شيئاً

___اسمح بوجبات خفيفة مبرمجة

أفضل وقت اتعلم فيه:

١٢- الوقت:

___الصباح المبكر

___الضحى

___بعد الظهر

___متآخراً بعد الظهر

___المساء

اعلم الموضوعات الهامة في:

١٢- الوقت:

___الصباح المبكر

___الضحى

___مبكراً بعد الظهر

___متآخراً بعد الظهر

___المساء

عندما اتعلم احب:

١٣- الحركة:

___الجلوس دون حركة حتى اكمل واجبي

___القيام ثم العودة إلى العمل

___الحركة الكثيرة

اسمح لتلاميذي

١٣- الحركة:

___الحركة الخفيفة

___الحركة نوعاً ما

___الحركة الكثيرة

وبعد، هل تنوي التدريس بطريقة تنسجم مع نموذجك في التعلم ؟

إذا كان الجواب نعم، صف كيف ستفعل ذلك ؟

وإذا كان الجواب لا ، صف كيف ستفعل ذلك ؟

الفصل الثالث

- غرف المصادر وآلية العمل فيها
- البيئة الاقل تقييداً
- نموذج البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم
- مفهوم الدمج
- الأسرة والأطفال ذوي صعوبات التعلم

غرف مصادر التعلم

هي عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، تتراوح مساحتها (بين ٣٦م٢ و ٤٢م٢) مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية والألعاب التربوية المناسبة، مطلية باللون الأخضر الزاهي. ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم يتراوح عددهم ما بين (٢٠ و ٢٥) طالباً وطالبة، من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، ويشرف على تدريبيهم معلمون، ومعلمات يحملون مؤهلات في التربية الخاصة، عقدت لهم دورات تدريبية، ويتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات دراسية حسب مستوى ادائهم التحصيلي، في القراءة، والكتابة، والأنماط اللغوية، والحساب، بحيث تخدم الغرفة (٣ إلى ٤) مجموعات ويتلقون من (٢٠ إلى ٢٥) حصة في مادتي اللغة الغربية، والحساب أسبوعياً، أو تعليم فردي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

آلية العمل في غرفة المصادر:

يتم اختيار الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، من خلال لجنة يتم تشكيلها لهذا الغرض مكونه من: مدير المدرسة، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الصف المعني، والمرشد التربوي في المدرسة، ثم تُجرى لهم الاختبارات التشخيصية اللازمة، من قبل معلم التربية الخاصة؛ لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في القراءة والكتابة والأنماط اللغوية والحساب، وفي ضوء ذلك يقوم معلم التربية الخاصة، بإعداد الخطط التربوية الفردية، والتعليمية اللازمة لهؤلاء الطلبة، من

أجل تدريبهم وفي نهاية كل فصل دراسي يتم تقويم أداء الطلبة في ضوء الخطط المحددة لكل منهم من قبل لجنة الطلبة ؛ لاتخاذ القرار المناسب حول مدى تحسن أداء الطلبة المعنيين والنظر في إمكانية اعادتهم للصفوف العادية.

وتتم عملية الإشراف والمتابعة لهؤلاء الطلبة، المعلمين المعنيين، من خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها قسم التعليم العلاجي بالتعاون مع أقسام التعليم العام والإشراف والإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم.

كيفية اختيار الطلبة للاستفادة من خدمات غرف المصادر:

يتم اختيار هؤلاء الطلبة في بداية العام الدراسي، من قبل لجنة مكونة من معلم الصف العادي، مدير المدرسة، المرشد التربوي، معلم غرفة المصادر، وبالتعاون مع مشرف المرحلة في المديرية، إن امكن ذلك وتتم على النحو التالي:

١- بناء على الملاحظات الذاتية، والتقارر المختلفة، من قبل معلم الصف العادي، والنتائج التحصيلية لهؤلاء الطلبة.
٢- قيام مستوى الأداء الحالي لهؤلاء الطلبة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، في ضوء نتائج التشخيص في مهارات القراءة والكتابة والانماط اللغوية والحساب.
٣- وضع خطة تربوية فردية لكل من هؤلاء الطلبة، تُؤخذ من نتائج التشخيص الأكاديمي، بحيث يتم التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منهاكل طالب وطالبة.
٤- بناء خطة تعليمية فردية لكل منهم، تؤخذ من ضمن الخطة التربوية الفردية.

٥- متابعة هؤلاء الطلبة من خلال نموذج التقويم اليومي.
٦- تعبئة نموذج دراسة الحالة لكل من الطلبة المعنيين من بداية العام الدراسي.
٧- تعبئة بطاقة التقويم التحصيلي، لكل من الطلبة المعنيين من خلال الاستفادة من نتائج التشخيص الاكاديمي.
٨- الفترة الزمنية لإعداد متطلبات اختيار الطلبة، وتشخيصهم وإعداد الخطط التربوية، والتعليمية لهم، منذ بداية العام الدراسي، وحتى ١٥/ ٩ /منه؛ على أن يبدأ التدريس الفعلي للطلبة، ابتداءً من ١٦/١٠/ من العام الدراسي نفسه.

عدد الطلبة وتنظيم البرنامج الدراسي:

١- يتم التنسيق ما بين معلم غرفة المصادر، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومعلمي الطلبة ؛ لتنظيم برنامج دراسي يوافق البرنامج الدراسي للعام الدراسي.
٢- يسفيد من خدمات غرفة المصادر عدد من طلبة الصفوف: الثاني، والثالث، والرابع الاساسي، بحيث لا يزيدون عن (٢٠-٢٥) طالباً وطالبة.
٣- يتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى ثلاث، أو أربع مجموعات متجانسة وذلك في ضوء نتائج التشخيص، أو يُصار إلى التعليم الفردي.
٤- يتراوح نصاب معلم غرفة المصادر من (٢٠ إلى ٢٤) حصة اسبوعياً لتدريب الطلبة المعنيين في مهارات القراءة والكتابة والأنماط اللغوية والحساب. يكون من ضمنها حصص تحضير الوسائل التعليمية والملفات الخاصة بالطلبة المعنيين والزيارات الصفية.

أما فيما يتعلق بعمليتي التقويم والتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعليم؛ فإن وزارة التربية والتلعيم تقوم بتقديم هذه الخدمات لحالات الطلبة المحولين من مختلف المدارس الحكومية والخاصة إذ تم تقويم وتشخيص ما يزد عن (٢٥٠) طالباً وطالبة وقدمت المساعدة اللازمة لهم في ضوء النتائج التي تم الوصول اليها، كما قُدمت لهم خدمات الإرشاد الأسري، وتم تحويلهم إلى الجهات المناسبة لتلقي الخدمات التربوية والتعليمية.

إن وزارة التربية والتعليم تولي اهتماماً واضحاً في مجال إعداد الكوادر اللازمة وتدريبهم للعمل مع فئات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم إذ تم عقد دورات تأسيسية تدريبية عديدة في هذا المجال نذكر منها:

١- دورة تأسيسية في التربية الخاصة ولمدة اسبوع بواقع (٣٠) ساعة تدريبية استفاد منها (٢٢) مشرفاً ومشرفة تربوية.
٢- دورة تأسيسية في التربية الخاصة، ولمدة أسبوع بواقع (٣٠) ساعة تدريبية استفاد منها (٣١) معلماً ومعلمة.
٣- دورة متخصصة في مجال صعوبات التعلم، لمعلمي غرف المصادر، استفاد منها (١٨) معلماً ومعلمة، لمدة اسبوع بواقع (٣٠) ساعة تدريبية.
٤- دورة تأسيسية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها، في مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا بواقع (١٠) ساعات تدريبية استفاد منها (٢٦) معلماً ومعلمة.
٥- تشارك الوزارة بإعداد المحاضرات وعمل المشاغل التدريبية الخاصة بصعوبات التعلم، موجهة للمديرين الفنيين في مختلف مديريات التربية والتعليم وفي مواقع عدة أخرى.

٦- تشارك الوزارة في الندوات والمحاضرات الوطنية التي تعقد من قبل جهات أخرى متخصصة في ميدان التربية الخاصة.

البرنامج الأسبوعي المدرسي للطلبة الملتحقين

في برنامج صعوبات التعلم

اليوم	الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة	الحصة الخامسة
الأحد	تحضير الملفات	تحضير الوسائل	×	×× ××	×
الاثنين	تحضير الملفات	زيارة صفية	×× ××	×	×
الثلاثاء	تحضير الملفات	تحضير الوسائل	×	×× ××	×
الأربعاء	تحضير الملفات	زيارة صفية	×	×	×
الخميس	تحضير الملفات	تحضير الوسائل	×× ××	×	×

يبدأ برنامج المعلم المصدري بحصتين يومياً، تتوزع عليها العناوين التالية، تحضير الملفات تحضير الوسائل، زيارات صفية.

وفي الوقت نفسه يكون التلميذ قد استفاد من تلك الحصتين بحيث يكون في أوج استيعابه وتقبله وانتباه للتعلم، ويشير الرمز (×) الى تفريد التعلم ويشير الرمز (×× ×) إلى نظام المجموعات.

ويبقى البرنامج مرناً حسب رؤية المعلم المصدري للمواقف التعليمية وهو الوحيد الذي يمكنه التحكم بعدد الحصص وعدد الطلبة وتقديم الخدمات العلاجية، وهو مستقل إدارياً ولا يجوز تكليفه بأي عمل إداري خارج عن نطاق غرف المصادر.

التنسيق مع الجهات ذات العلاقة :

تتعهد الجهات الرسمية والمؤسسات ذات العلاقة بتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبهدف الوصول بهذه الخدمات إلى أكبر عدد ممكن من هؤلاء الطلبة؛ فإن الوزارة تولي اهتماماً متزايداً في مجال النسيق، بهدف توحيد الجهود للوصول بهذه الخدمات إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة ومن هذه الجهات :

صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني :

للصندوق دور بارز في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم إذ يقوم بتمويل غرف المصادر العاملة حالياً في مدارس وزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عددها (١٧) غرفة مصادر عاملة حالياً، من أصل (٢٩) غرفة، كما قام الصندوق بتأثيث (١٥) غرفة مصادر، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦ وذلك من ريع المسابقة الهاشمية للصحة والتكافل، التي

تم تنفيذها العام الماضي كما أن الصندوق لا يدخر جهداً في دعم الدورات المتخصصة لمعلمي غرف المصادر ومعلماتها، إذ قام بتوفير الدعم لأربع دورات استفاد منها حوالي (١٠٠) متدرب ومتدربة.

وشارك الصندوق في تمويل تطوير الاختبارات الاكاديمية التشخيصية، في القراءة، والكتابة، والأنماط اللغوية، والحساب، وتم طباعة ألف نسخة منها، وزعت على جميع غرف المصادر، للاستفادة منها في تقويم قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- الجامعة الأردنية:

تقوم وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع قسم الارشاد والتربية الخاصة، في الجامعة الأردنية بالإعداد للدورات التدريبية التي تعقد للعاملين في مجال غرف المصادر، وقد أثمرت هذه الجهود بعقد دورتين تدريبيتين بهذا الخصوص كما يتم تبادل الآراء والأفكار المطروحة ما بين الوزارة والجامعة الأردنية في مجال تطوير تقديم خدمات تربوية وتعلمية في مدارس وزارة التربية والتعليم.

٣- كلية الاميرة ثروت:

تم توقيع اتفاقية ما بين وزارة التربية والتعليم، وكلية الأميرة ثروت بتاريخ ١٩٩٤/٢/١٠ تلتزم الكلية بموجبه ؛ بتدريب المعلمين والمعلمات العاملين في مجال صعوبات التعلم ؛ للعمل مستقبلاً في غرف المصادر وقد قامت الكلية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ بتدريب (٤٧) معلماً ومعلمة من

مختلف مديريات التربية و التعليم في الشمال، والوسط ويجري حالياً التنسيق ما بين الوزارة والكلية، لترشيح عدد آخر من المعلمين لبرنامج صعوبات التعلم.

ولقد تم تأسيس المركز الوطني لصعوبات التعلم ضمن المخطط التنظيمي للكلية وهو يعمل بشكل مستقل من حيث هيئة التدريس والمواد والمتطلبات اللازمة للبرنامج.

وقد قامت الكلية بعقد اتفاقية مع وزارة التعليم العالي لمنح شهادة الدبلوم العالي بعد الدرجة الجامعية في صعوبات التعلم من هذا المركز معتمدة من جامعة البلقاء التطبيقية التابعة للتعليم العالي.

وبهذا يكون هذا المركز هو المركز الوحيد في الشرق الأوسط الذي يمنح شهادة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم لحين تأليف هذا الكتاب.

وعلى الرغم من حداثة التجربة لوزارة التربية والتعليم، في مجال تقديم الخدمات التربوية والتعليمية التعلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بالدول الأخرى، فانها قد خطت خطوات واسعة في مجال تقديم هذه الخدمات، وتتطلع الوزارة مستقبلاً إلى تحقيق الأمور التالية:

١- افتتاح (١٥- ٢٠) غرفة مصادر سنوياً للطلبة ذوي صعوباتالتعلم وبطيئي التعلم في المدارس الأساسية.
٢- افتتاح أقسام، أو شعب للتربية الخاصة، في مختلف مديريات التربية والتعليم.

٣- إعداد البرامج التدريبية المتخصصة، للعاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤- إعداد رزم تعليمية مساندة للمنهاج المدرسي وتطويرها للصفوف الأساسية الاربعة الأولى، في مادتي اللغة العربية ت، والحساب للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم.

٥- إعادة النظر في الأنظمة، والتشريعات، والتعليمات المدرسية، فيما يتعلق بأسس القبول، والنجاح، والامتحانات الفصلية، والعامة، وتعديلها بما يتناسب وحاجة هذه الفئة.

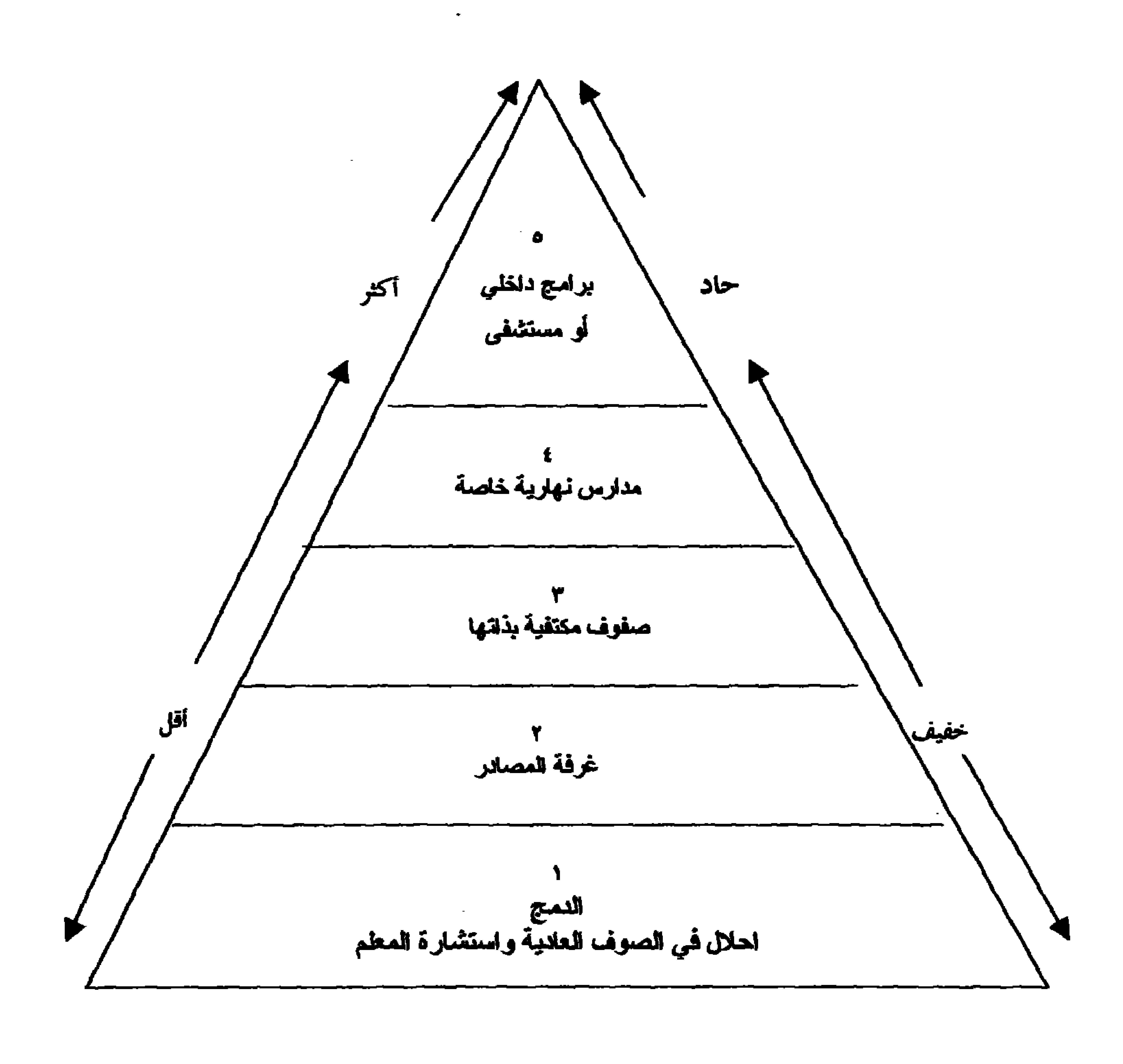
٦- إجراء الدراسات، والأبحاث الميدانية، للتعرف إلى حجم مشكلة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الوزارة بهدف تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة.

البيئة الأقل تقييداً

يتاح للطالب المعاق إن يتمتع بخبرة تكاملية في تعلمه مع طلاب غير معاقين، وهذا يعني أن تعكس القرارات المتعلقة بالاحلال وضع الطالب في أقل البيئات تقييداً له، وكلما كان الموقع الذي يحل فيه الطالب يحوي عدداً أكبر من الطلاب غير المعاقين تكون البيئة أقل تقييداً وحصراً.

يوضح الشكل أدناه عدداً كبيراً من خيارات الإحلال العامة المتعلقة بتقييدية البيئة وشدة الصعوبة التعلمية، ويمثل هذا النموذج نسخة لنموذج مدى متصل لخيارات الاحلال الذي وضعه (Deno,1970). يبدأ كل مستوى فيه بالمستوى (١) ثم يتطور قدماً حتى المستوى (٥) وهو يمثل مواقع متزايدة التقييد بتناقص إعداد الطلبة غير المعاقين. وفي ضوء مصطلح الشدة يدمج الطلاب ذوو الإعاقة الأخف في المستويين ١ أو ٢ (الصف النظامي أو غرفة المصادر). أما الطلبة ذوو الصعوبات الشديدة فهم أكثر احتمالا لتلقي الخدمات في المستوى ٣ (الصفوف القائمة بذاتها) وقد يوصي فريق الاحلال في حالات كثيرة، بخدمات من أكثر من مستوى واحد من الخدمة (كالصف القائم بذاته مع غرفة المصادر) وعندما يتقدم الطالب في التعلم يصبح من الضروري استحداث تغييرات في الوضع التربوي لكي تصبح الاحلالات أكثر ملائمة للحاجات التربوية المتسجدة.

نموذج من المقياس المتصل لخيارات البرنامج التربوي في ضوء التقييد والشدة



مفهوم الدمج

الاحلال العام: تتبع الممارسات المعروفة بالدمج من مفهوم البيئة الأقل تقييداً، على اعتبار أن الدمج الاجتماعي والتعليمي لطلبة معاقين في تدريس عادي لفترة من زمن اليوم المدرسي علىالأقل، وعلى هذا فإن مصطلح الدمج مرادفاً للبيئة الاأقل تقييداً.

لقد اصبح معروفاً بالممارسة أن الدمج يمكن أن يتخذ اشكالا متعددة ففي بعض المواقف قد لا يقدم إلا القليل من الخدمات التربوية الخاصة من خلال تعليم خاص يضطلع به مدرسون خاصون. ويكفي أن يتعلم الطالب في غرفة الصف العادية ذات المعلم العادي. وفي مواقف أخرى يوفر معلم التربية الخاصة أنواعا مختلفة من المساعدة لكل من المعلم العادي وللطالب الخاص في الصف العادي. وفي أحوال أخرى يحل الطالب في غرفة الصف العادي لمعظم الوقت بينما تعليما في غرفة المصادر بعض الوقت. وهناك الآن توجه واسع نحو انقاص عدد غرف المصادر ذات الصفوف المكتفية بذاتها وزيادة برامج الدمج إلا أنه اشير على أي حال بان استثناء برنامج الصف المستقل بذاته كخيار، لا يساعد المدرسة على أن تعطي أفضل إحلال للكثيرين من الطلبة، ذلك أن دمج الطلبة وبخاصة ذوي الصعوبات التعلمية الحادة، في الصفوف العادية قد يتحول إلى موقف معقد منتج للفشل. وعلى هذا فإن وجود خيارات أخرى يمكن أن يساعد في تلبية حاجات الطلاب بشكل أفضل.

ومع أن معظم المربين يمتدحون مفهوم الدمج إلا إن مشكلات معينة برزت في تطبيقه ، فلقد اسست بعض برامج الدمج دون إعداد كاف أو تخطيط أو متابعة ودعم.

وبالنظر للافتقار إلى الاعداد والتدريب المناسبين فإن الكثيرين من معلمي الصفوف باتوا ينظرون إلى الدمج بشيء من الشبهة. وبناء على ما حدده شولتز وتيرنبل (Schuls & Turnbal , 1983) فإنه لا ينبغي أن يتوقع من المعلمين أن يكون عندهم سائر المهارات والوقت لتنفيذ الدمج تنفيذاً ناجحاً لطلاب يمثلون الحاجة إلى سائر أشكال الدعم والمساعدة ، وعلاوة على ذلك فإن مواقف وحساسيات الطلبة الآخرين في الصفوف العادية يجب اخذهما بعين الاعتبار حيث يجب تعليم غير المعاقين من الطلبة إن يتقبلوا المعوقين كزملاء صفوف لهم. وأن يوطنوا أنفسهم على ذلك. وعلى أن يدركوا انه رغم كونهم لا يستطيعون أن يغيروا الكفية التي يباشر بها المعاقون الحياة. أو وقف الظروف التي تؤدي إلى الإعاقة ، إلا أنهم يملكون أن يؤدوا دوراً في تحسين نوعية الحياة للمعاقين وأن يجعلوا مشاكلهم والتحديات التي يلقونها أقل إغراقاً لزملاء صفوفهم من المعاقين.

تكشف الخبرات والبحوث في تطبيق أنظمة الدمج للأطفال ذوي صعوبات التعلم عما يلي:

١- يتردد معلمو الصفوف العادية أحياناً في توفير احتياجات الطلاب الخاصين في غرف صفوفهم ، وإذا كان للدمج أن ينجح ، فيجب النظر إليه باعتباره عملية منهاجية تستدعي النظر إليها بروح الفريق الذي يتحمل فيه جميع المربين في المدرسة نصيباً من التعليم الخاص في الصفوف العادية.

٢- عندما يدمج تعليم ذوي الصعوبات مع التعليم في الصفوف العادية فإنهم غالباً ما يحتاجون إلى خدمات مساعدة من معلم التربية الخاصة.

٣- إن الكثيرين من الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية ليسوا مقبولين تماماً من زملائهم في غرف الصفوف، ثم أن التعلم في صفوف الدمج قدلا يؤدي بحد ذاته إلى تحسين تفاعلهم الإجتماعي مع غيرهم من الطلبة العاديين أو إلى المزيد من القبول الاجتماعي.

٤- إن السلوك في غرف الصفوف أهم من الكفايات الأكاديمية على طريق النجاح في عملية الدمج، وعندما يسأل معلمو الصفوف ومعلمو غرف المصادر عن أي الصفات التي يحتاج اليها الطلبة ذوو الصعوبات التعلمية لينجحوا في عملية الدمج.

❖ يشيرون إلى أن المهارات الأعظم أهمية في هذا المجال هي :

١- التفاعل بإيجابية مع الطلبة الآخرين.
٢- إطاعة النظم الصفة.
٣- إظهار عادات عمل سليمة.

إن على معلمي غرف المصادر أن يعدو الطلاب لمثل هذه المسالك في غرف الصفوف، فإذا كان المطلوب من المتعلم في حجرات الصف النظامية مثلاً إن يعمل باستقلال في مهمة تعطي له خلال ثلاثين دقيقة فأن على معلم غرفة المصادر أن يناضل لإعداد المتعلم لذلك الموقف بتبني نفس المطالب والأعمال في غرفة المصادر.

الأسرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم

إن للوالدين أثراً بالغ الاهمية على نمو الطفل وتطوره من مختلف الجوانبة النمائية، ويزداد هذا الاثر عندما يكون الطفل يعاني من صعوبات تعليمة إذ تبرز مشكلات مختلفة ناجمة عن ذلك تتلخص في صعوبة تفهم مشكلات الطفل والتعايش معها، بالاضافة إلى مخاوف وقلق يحوم حول مستقبل الطفل. ففي العقدين الاخيرين، كان الاهتمام بأسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة واضحاً؛ فاجريت ابحاث ودراسات تناولت الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومشكلاتهم والضغوطات التي يعاني منها آباؤهم لان من بدهيات العملية التربوية إن يتم الاهتما بالطفولةبمفهومها الشامل. لذا، كان لا بد أن يكون هناك تكامل وظيفي لعمل المؤسسات التربوية المتعددة وأبرز دور الأسرة لتكون أكثرها شأناً وابعدها أثراً في تلقي اوجه الدعم والمساندة المختلفة.

وقبل إن نناقش دور الأسرة في التعامل مع الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية فانه من الضروري ابراز التشابه الاساسي بين أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأسر الأخرى؛ فقد تؤدي على سبيل المثال مشكلات الحرمان البيئي، إلى زيادة الضغوطات على أسرة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بشكل يوازي — إن لم يكن أكثر - المشكلات المترتبة على الصعوبات التعلمية نفسها، لذلك، تتمتع هذه الأسر بخبرة كبيرة ليس فقط في

تربية الأطفال، بل في مجال مساعدتهم على تحقيق الاستقلالية، والتطور في مختلف الجوانب النمائية (ميتلر وهيلي ميتلر وكوناكي، ١٩٨٦).

ردود فعل الوالدين ازاء الصعوبات التعلمية:

إن الاعتراف بأن الطفل لديه صعوبات تعليمة يُعد من أكثر الأمور صعوبة على الوالدين، فغالباً ما يوصف الطفل على أنه مصاب بتلف دماغي وأنه خامل وكسول، أو لديه تحصيل متدن أو أنه مضطرب انفعالياً وكل هذه التسميات تترك الوالدين في حيرة من أمرهما، ويعتريهما شعور بالإكتئاب وفقدان الامل، وقد يشعران أيضاً بالاحراج، لأن طفلهما يعاني من صعوبات تعلمية وبعض الاباء يشعرون بانهم هم وحدهم من يعانون من مثل هذه المشكلة.

(ريتشارد وجارجولو، Richard, Garguilo, 1980)

تشير الدراسات إلى أن ردود فعل الوالدين إزاء أطفالهم الذين يعانون من صعوبات تعلمية، تختلف عن ردود فعل آباء الأطفال العاديين، وتتفاوت هذه الانفعالات بتفاوت حدة المشكلة، ودرجة وضوحها بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل: المستى الاقتصادي للوالدين، وكذلك المستوى الاجتماعي، والمستوى الثقافي.

ويمكن تلخيص ردود فعل الوالدين ازاء الصعوبات التعلمية بما يلي:

١- الانكار ورفض الفكرة القائلة: إن الطفل لديه مشكلة الأمر الذي قد يؤدي إلى حرمانه من تلقي الخدمات الخاصة.

٢- الشعور بالذنب: إذ يبدأ الوالدان بلوم بعضهما البعض، وبخاصة إذا كان أحدهما يعاني من مشكلة مماثلة، أو إذا كان في تاريخه الاسري من عاني من هذه المشكلة.

٣- الحزن، والإنسحاب من الحصول على الخدمات: إذ يصبح الوالدان شديدي الحماية لطفلهما، ويحرمانه من الإلتحاق بالمؤسسات التي تعني بتقديم الخدمات المتخصصة بهذا النوع من الصعوبات، وبالتالي يحدان من قدراته.

٤- تقبل الطفل ذي الصعوبة التعلمية.

نموذج الأزمات الشخصية عند اكتشاف المشكلة

مواقف الاب /الام	الازمة الشخصية	المظاهر	الاحتياجات
تذبذب مستمر بين المراحل	مرحلة الصدمة	التشوش وعدم التنظيم الانفعالي، عدم تصديق ما حدث	تعاطف ودعم انفعالي.
	مرحلة الاستجابة	تعبير عن الحزن والاسي، خيبة امل شعور بالذنب الفشل الدفاعية	الاستماع للوالدين، التفريغ الانفعالي حقيقة الاسباب.
	مرحلة التكيف	تقويم حقيقي وواقعي الاجابة عن الأسئلة الاستعداد لتقديم المساعدة	معلومات صادقة عن المعالجة الطبية والتربوية وعن المستقبل.
	مرحلة التوجه	يبدأ الوالدان بتنظيم جهودها ويبحثان عن المعلومات ويخططان للمستقبل	توفير المساعدة والتوجيه
	انتهاء الازمة	تقبل حقيقة المشكلة	توفير خدمات ملائمة

دور الوالدين في تنفيذ الخطة التربوية الفردية

يعتبر الوالدان أو العاملون في رعاية الأطفال الذين تكون على صلة بهم مصدراً قيماً ولعل الكثيرين منهم ينطلقون من استعداد تام للمساعدة عرفوا ما يطلب منهم أن يقدموه.

وبهدف مساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم لأن يصل إلى أفضل مستوى يستطيع الوصول اليه يجب أن تتوحد وتتفاعل جهود كل من المدرسة، ومعلم الصف ومعلم غرفة المصادر وغيرهم من المهنيين الآخرين مع جهود الأسرة، وبعبارة أخرى يجب أن يولد في ذهن ولي الأمر أنه جزء أصيل في هذه العملية الكلية.

يحتاج الأهل لمعرفة الحقائق حول صعوبات التعلم، ويجب أن يدركوا أن وجود طفل يعاني من صعوبات في التعلم ليس عيباً أو مدعاة للخجل، وأن هناك استراتيجيات فعالة لمساعدة الطالب في التغلب على مشكلته أو التعويض عنها.

ولتعظيم هذا الفهم، قدمأمثلة لصعوبات محددة واستراتيجيات محددة تختلف عما هو مألوف منها، وكيف تستعمل لمساعدة الطفل في التعويض عن الصعوبة التي يواجهها، مما يدفع بالطفل إلى مزيد من الاعتماد على نفسه في التعلم.

١٢ نصيحة لمساعدة طفلك على التعلم في المنزل

١- استمع إلى طفلك تحدث اليه واقرأ لـه ، إن إعطاء الوقت والاهتمام لطفلك هما أفضل ما يمكن أن تقدمه لـه.

٢- تابع طفلك لتعرف المهارات والمفاهيم التي يتعلمها طفلك في المدرسة وحاول أن تعززها في المنزل.

٣- يجب التركيز على مهارات الاتصال وهي القراءة والكتابة والاستماع والكلام ، فنحن جميعا بحاجة إلى القدرة على الإتصال بشكل فعال.

٤- كن قدوة لأطفالك ، فالأطفال الذين يشاهدون اهليهم يقرؤون سوف يصبحون قارئين يجب أن نزرع في نفوسهم أن القراءة عملية ممتعة ، ومثل هذا يتحقق عندما تقرأ لطفلك.

٥- استغل رغبة طفلك الطبيعية لهواية أو لنشاط معين كالرياضة وركوب الدراجات وتربية الحيوانات ...... الخ ، ووجهه ليقرأ عن هذه المواضيع التي يحبها بعد إن توفر لـه المادة المناسبة لذلك.

٦- شجع طفلك بشكل منتظم على أن يتصفح الجريدة ، فقد يولد ذلك لديه الرغبة في اكتساب مجالات جديدة وبنفس الوقت فانه يطور مهارة القراءة ويزيد وعيه لما يجري جوله.

٧- حاول جعل كل نشاطات التعلم ملذة لطفلك قدر الامكان ، وذلك ليصبح مندفعاً اندفاعاً ذاتياً نحو لتعلم ولا تنس أن الحوافز الذاتية أقوى أثراً وأكثر دواماً من الحوافز الخارجية.

٨- حاول أن تلم وتتابع المواضيع والنشاطات التي يكون لطفلك اهتمام خاص بها.

٩- كن واقعياً في توقعاتك ابدأ بنشاطات بسيطة وسهلة وزد من صعوبتها بالتدريج لا تحاول أن تجبره على القراءة في وقت ينتظره فيه اصدقاؤه ليلعبوا معاً. يجب عليك أن تجعل عملية القراءة ممتعه لطفلك ومثيبة له فالتحدي نافع ولكن الاحباط ضار.

١٠-ساعد طفلك ليتعلم التطبيقات العملية لما يتعلمه ويقرأه حاول أن تضرب له مثلاً على أننا نستخدم نفس الأسلوب عندما نذهب للبقالة أو نصلح السيارة أو نطهو الطعام.

١١-استغل المصادر المتاحة، عرف طفلك بالمكتبة العامة حاول دمجه بالنشاطات والبرامج التي تتيحها المدرسة أو المجتمع المحلي الحدائق العامة ...... الخ.

١٢-اجعل من التعلم عملية ممتعه، فالأطفال يتعلمون من الالعاب أكثر مما يتعلمونه من الوظائف البيتية، لأنهم يشعرون بدافعية قوية نحوه.

إرشادات مفيدة في التعلم

١. احرص على أن يذهب طفلك كل يوم، تسمح فيه صحته، إلى المدرسة.
٢. تأكد من أن طفلك ينال القسط الكافي من الراحة.
٣. قم بزيارة المعلم لمعرفة اداء طفلك في المدرسة.
٤. شجع طفلك واثن عليه.
٥. احذر وجرح شعوره.
٦. خصص مكاناً لطفلك للدراسة، واحرص على أن يكون جيد الإضاءة، واعطه الوقت الكافي لاكمال واجباته المدرسية.
٧. احرص على أن يقوم باداء واجباته المدرسية في اوقات مناسبة.
٨. ساعد طفلك في اداء واجباته المدرسية ولكن لا تقم بها بالنيابة عنه.
٩. قم بمراجعة ما ينجزه من واجبات للتاكد من دقتها وتنظيمها حتى لو تطلب الأمر أن يعيدها مرة أخرى.
١٠. إقرأ قصصاً له من أجل المتعة فقط.
١١. لا تتردد في اللعب والتسلي مع أطفالك.

موقف تأملي

تخيل نفسك مقدماً للنصائح الاثنى عشرة السابقة لمجموعة من آباء أطفال ذوي صعوبات تعلمية، باستخدام شفافية وجهاز عرض رأسي. فكر في كيفية تحويل هذه النصائح إلى شبكة دلالات (خارطة دلالية) مبسطة تساعدهم على حفظها والعمل بها.

الفصل الرابع

- خطة عمل معلم غرفة المصادر
- ارشادات عامة لمعلم غرفة المصادر
- نموذج دراسة حالة في صعوبات التعلم

خطة عمل معلم غرفة المصادر

تبدأ خطة عمل معلم غرفة المصادر – المعلم المصدري، بمجرد استحداث غرفة مصادر في المدرسة وتكليفه بالعمل بها منذ بداية العام الدراسي. حيث يشرع باختيار غرفة مناسبة مستقلة بمسمى غرفة المصادر، بحيث تتوفر فيها الشروط الصحية المناسبة، كالإضاءة الجيدة، والمساحة المناسبة، وبعيدة عن الضوضاء، جدرانها مطلية باللون الأخضر الزاهي وذلك بالاشتراك مع الهيئة التدريسية المتمثلة بمدير المدرسة والمرشد التربوي وأعضاء هيئة التدريس.

وتعتمد خطة معلم غرفة المصادر على المبادئ التالية :

١- المشاركة.
٢- المرونة.
٣- التعاونية.
٤- الاستمرارية.
٥- الفردية.

ومن ثم يقوم المعلم بتزويد الغرفة بالأثاث المناسب والوسائل التعليمية والألعاب التربوية وفي الوقت نفسه يقوم بإعداد وبعرض نشرات خاصة تتحدث عن مشكلة صعوبات التعلم على لوحة الاعلانات في المدرسة تعّرف بالصعوبات التعلمية وأسبابها، وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكيفية تحويلهم والشروط والواجب توافرها في هذه الفئة من الطلاب.

وهذا الأمر يتطلب من المعلم أسبوعاً كاملاً ويكون بمثابة تهيئة نفسية للهيئة التدريسية لتقبل هذا الوضع الجديد.

ومن ثم يقوم المعلم بطلب عقد اجتماع مع الهيئة التدريسية ليبين لهم الخدمات المقدمة لفئة صعوبات التعلم والأمور العامة المتعلقة بهذه الظاهرة.

وبعدذلك إعطاء المعلمين فترة زمنية منذ بداية العام الدراسي تستمر من ٤-٦ اسابيع ليتعرفوا على طلابهم.

ويجب أن لا يتسرع معلم غرفة المصادر بقبول إحالة الطلبة منذ بداية العام الدراسي.

ومن ثم تبدأ مرحلة تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر بعد إعلان معلم غرفة المصادر عن إمكانية قبول الطلبة.

تتم عملية تحويل الطلبة إلى غرفة المصادر بثلاث طرق:

اولاً: عن طريق ملاحظة ولي الأمر لبعض مظاهر صعوبات التعلم التحصيلية لدى ابنه.

ثانياً: عن طريق ملاحظة معلم الفصل أو مربي الصف.

ثالثاً: عن طريق اختيار معلم غرفة المصادر للطالب من خلال الزيارات للصفوف منذ بداية العام الدراسي وحضور بعض الحصص عند المعلمين وبخاصة مادتي اللغة العربية والرياضيات.

بعد عملية التحويل تبدا مرحلة الكشف من خلال الخطوات التالية :

١- كتابة تقرير تقييم نفسي تربوي يتضمن:

أ- المعلومات الأولية عن الطالب.

الاسم:	العنوان:
تاريخ الميلاد:	المدرسة:
العمر:	تاريخ التقييم:
الصف:	الهاتف:

ب- سبب الاحالة والجهة المحوّلة.

ج- الخلفية التاريخية.

وتتم من خلال المقابلة الاسرية مع ولي الامر، والأفضل إن تكون مع الام لمعرفتها التامة بتاريخ الخلفية التاريخية للطالب من الميلاد حتى كتابة التقرير.

د- الملاحظات السلوكية.

وتتم الملاحظة من خلال مقابلة معلم غرفة المصادر للطالب وتسجيل الملاحظات السلوكية اولاً باول، كقضم الاظافر، الحركة الزائدة، مسك القلم بشدة ...الخ.

ومن ثم تبدأ مرحلة التقييم:

وتقسم إلى قسمين:

١- الاختبارات المقننة وهي:

أ- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (وسك ٣).

ب- اختبار مهارات التحليل السمعي.

ج- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية (سلاسل الأرقام).

د- اختبار التمييز السمعي.

هـ- اختبار سعة الذاكرة السمعية (سلاسل الكلمات).

و- اختبار التكامل البصري الحركي.

ز- اختبار مهارات التحليل البصري.

ح- اختبار التداعي البصري الحركي.

٢- الاختبارات غير المقننة:

أ- مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات.

ب- أسلوب إعادة الرد.

ج- اختبار الإغلاق.

د- تحليل أخطاء القراءة.

هـ- تحليل عينات من أعمال الطالب.

ومن ثم مناقشة نتائج التقييم واستخراج الدرجات ومعالجتها احصائياً.

٣- نماذج التعلم:

على معلم غرفة المصادر أن يتعرف على نموذج تعلم الطالب من خلال استمارة خاصة صممت لهذا الغرض.

ويوضح نموذج التعلم ميول الطالب أن كانت كلية أو تحليلية وقواه الإدراكية، حيث يفيد النموذج باختيار استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للطالب.

٤- الخلاصة والتوصيات:

بعد تحليل نتائج التقييم المقنن وغير المقنن تظهر الصعوبة التي يعاني منها الطالب بشكل واضح ومحدد، وعليه يوصي معلم المصادر بالوضع المناسب لوضع الطالب من حيث عدد الحصص والأساليب المناسبة لرفع مستواه التحصيلي.

القسم الثاني: الخطة التربوية الفردية وتشتمل:

١. إظهار جوانب القوة وجوانب الضعف لدى التليمذ.
٢. التعريف بالمشاركين في إعداد الخطة.
٣. الأهداف التعليمية العامة (طويلة المدى) الفصلية أو الشهرية.
٤. الأهداف التعليمية الخاصة (قصيرة المدى) اليومية.

القسم الثالث: التغذية الراجعة والتوصيات.

وتتم في نهاية انتهاء مدة الخطة، وعليها تبني التوصيات، وفي نهاية الخطة يتم كتابة تقرير بمدى نجاح الأساليب والاستراتيجيات ومدى تحقيق الأهداف والمستوى التحصيلي المتوقع من الطالب ويصادق عليه مدير المدرسة والمرشد التربوي.

وبهذا تكون خطة معلم المصادر قد اكتملت ولكنها لم تنته بعد، فقد يكون الطالب مستقبلاً بحاجة لمساعدة يمكن لهذا المعلم تقديمها له.

وعلى معلم غرفة المصادر أن يصمم لوحة خاصة بالطلاب الذين تخرجوا من غرفة المصادر، ووضع العبارات التشجيعية والتعزيزات المناسبة لهم لاكمال مشوارهم التعليمي.

ارشادات عامة لمدرسي الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم

هذه مجموعة من الارشادات تساعد معلمي الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، سواء اكانوا في غرفة المصادر أم في غرفة الصف العادي.

ويمكنك اتباع ما تراه مناسباً منها لطبيعة كل طالب بمفرده، وطبيعة المادة التعليمية، وما يتلاءم مع إمكانات غرفة الصف التي تعلمومن فيها.

١- وفّر البيئة الطبيعية التعليمية المناسبة كي يُظهر الطالب استعداداته الكامنة عن طريق طرح النماذج ، والتعيينات الدراسية المناسبة، وتوفير الحرية للطالب لاكتشاف الأشياء بنفسه.

٢- تكلم ببطء، وثبات، ووضوح، وبصوت مسموع.

٣- كن واثقاً من أن الطلبة بإمكانهم تأدية ما تطلبه منهم.

٤- عامل كل طالب بطريقة فردية إلا في بعض الأساليب التي يمكن أن تستخدم مع الطلبة جميعهم.

٥- ليكن تخطيطك يومياً، وبشكل متوصل حتى تضمن استمرارية حركةالطلبة في الاتجاه الصحيح.

٦- لا تكلف الطلبة بعمل يتطلب وقتاً طويلاً ؛ لأنهم لن يتعلموا، وحاول أن تختار المهمة التعليمية المناسبة لكل طالب على حده، وفق الزمن المناسب.

٧- حاول أن تعمل ضمن نظام متناسق من أساليب التدريس والوسائل التعليمية المساعدة، والجداول، واللوائح، والقواعد، ولا بأس من إجزاء تعديل بسيط بحيث يتلائم مع طبيعة كل متعلم.

٨- حاول أن تعطي توجيهات، وملاحظات قصيرة، ومبسطة قدر الامكان وان تكون متعلقة بالواجبات المعطاة لكل طالب بمفرده.

٩- اعطِ الطلبة الوقت الكافي للاستجابة للتوجيهات.

١٠- احرص أثناء انشغالك بالعمل مع أحد الطلبة، على أن تشغل بقية الطلبة بأعمال مناسبة لكل منهم، وخصص مكافئة للعمل الأفضل.

١١- نظم استجابات كل طالب في المواقف التعليمية.

١٢- اتبع أساليب التشخيص المناسبة وتابع تقويم هذه الأساليب وتقويم الطلبة والبرنامج التعليمي.

١٣- احرص على تنوع أساليب التعزيز اللفظي والعيني.

١٤- استخدم سجلاً خاصاً للانشطة، ودون كل ما يستجد من أنشطة داخل غرفة الصف.

١٥- شجع العمل الجماعي المثمر.

١٦- ارفع من واقعية الطلبة تجاه التعلم من خلال ابناء جسور من الألفة والمحبة داخل المدرسة.

١٧- احرص على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية وتوزيع الجهد بينك وبينهم.

١٨- اتبع شعار التربية الحديث العب وتعلم، واجعل من التعلم متعة.

١٩- استخدم كل ما تراه مناسباً لرفع مسوية التعلم داخل غرفة الصف وخارجها.

٢٠- اتبع أساليب تعديل السلوك الحديثة وما يناسب منها لكل موقف سلوكي تربوي.

٢١- تقبل الطالب كما هو، ولا تتوقع منه أداءً أكبر من طاقته.

٢٢- توقع من الطالب كل احتمالات الفشل، وابدأ معه من حيث هو.

٢٣- عدم اليأس والإحباط، وتكرار المحاولة أكثر من مرة.

٢٤- الإطلاع بشكل مستمر ودائم على كل جديد في مجال صعوبات التعليم وتطبيقه ميدانياً.

٢٥- المشاركة في الندوات والمناسبات العامة والخاصة وإظهار دور الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم باستمرار.

٢٦- الاتصال الدائم بذوي الاختصاص والزملاء الذين يعملون في نفس المجال وتبادل الخبرات بشكل مستمر.

نموذج دراسة حالة في صعوبات التعلم

القسم الأول: تقرير التقييم النفسي والتربوي

المعلومات الأولية:

تاريخ الميلاد: ١٩٨٩/٥/١٦ م — العنوان: ماركا الشمالية

العمر: ٩ سنوات و١٠ اشهر — المدرسة: ابو سلمة الأساسية

الصف: الرابع الاساسي — تاريخ التقييم: ١٩٩٩/٤/١٥

اسم الفاحص: يحيي القبالي — الهاتف:

سبب الاحالة ومصدرها:

تم تحويل الطالب عمار إلى غرفة المصادر في المدرسة من قبل والديه وذلك لضعف قدرته على القراءة والكتابة والتهجئة وتدني تحصيله الاكاديمي بشكل عام.

معلومات أساسية (الخلفية التاريخية):

عمار هو الطفل في أسرة مكونة من ثلاثة ذكور وإبنة واحدة والوالدين، ومن خلال مقابلة الأم أشار ت إلى أن فترة الحمل كانت طبيعية وولادته طبيعية، وصحته كانت بشكل عام جيدة ونموه الجسمي والعقلي والانفعالي كان طبيعياً

سليماً، وذكرت أنه متفهم يحسن التصرف يتكلم بطلاقة ويعبر عن نفسه بوضوح، يعتمد على نفسه في معظم الأمور، قدرته على الانتباه والتركزي ضعيفة عصبي المزاج يستثار بسهولة، يظهر حبه للمدرسة ولا يحرص على أنجاز واجباته المدرسية، عمار لا يستقر على حال ولا يجلس بهدوء، ولا يستطيع أن يكمل ما هو مطلوب منه في الوقت المحدد ويتشتت انتباهه بسهولة، كما أشار ت إلى أن عمار يخلط بين الحروف والأرقام المتشابهة ويقلب بعض الحروف، ويرتكب أخطاء كثيرة في النسخ ولا يترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات وهو شفهيا أفضل منه ادائياً.

الملاحظات السلوكية :

كان عمار أثناء التقييم متعاونا وذا شخصية محببة، ومستعداً لعمل كل ما هو مطلوب منه، وكان يمسك القلم بشدة ويواجه صعوبة في المهمات الادائية، كما كان يسأل باستمرار عن إجاباته هل هي صحيحة أم لا، وثقته بنفسه متدنية، وكان يتجاوب مع التعزيز بشكل جيد، ولم ألاحظ أية مشكلات سلوكية أخرى تذكر.

أدوات التقييم المستخدمة:

أ-الاختبارات المقننة:

١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال / الطبعة الثالثة (وسك ٣).

٢- اختبار مهارات التحليل السمعي.

٣- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية (سلاسل الأرقام).

٤- اختبار التميز السمعي.

٥- اختبار سعة الذاكرة السمعية (سلاسل كلمات)

٦- اختبار التكامل البصري الحركي.

٧- اختبار مهارات التحليل البصري.

٨- اختبار التداعي البصري الحركي.

ب-الاختبارات غير المقننة:

١- قياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات.

٢- أسلوب إعادة السرد.

٣- اختبار الإغلاق.

٤- تحليل أخطاء القراءة.

٥- تحليل عينات من أعمال الطالب.

مناقشة نتائج التقييم

١- مقياس وكسلر للذكاء:

هو أداة فردية لتقييم القدرة العقلية للأطفال اللذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة واحد عشر شهراً. ويتكون هذا المقياس من عدة إختبارات فرعية يقيس كل منها مظهراً متميزاً من الذكاء ويعتمد أداء الطفل على هذه الاختبارات في ثلاث علامات مركبة هي نسبة الذكاء اللفظي و نسبة الذكاء الادائي ونسبة الذكاء الكلي. أشار ت نتائج عمار علىهذا المقياس إلى أن نسبة ذكائه الكلي تقع ضمن المتوسط الطبيعي للذكاء.

٢- اختبار مهارات التحليل السمعي:

يتألف هذا الاختبار من كلمات بسيطة أو مركبة إذا أخذت منها جزء معين يتبقى جزء منها يشكل كلمة ذات معنى معروف أغراضه تقييم قدرة الطفل على تمييز أصوات اللغة في الكلام المنطوق والتعرف على مدى إستعداد الطالب لتعلم القراءة والتهجئة والاملاء. ويقيم أيضاً مهارة التحليل السمعي ويشخص جوانب القصور في هذة المهارة. كما أنه يقدم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون في تقييم برامج علاجية.

وكانت نتيجة عمار في هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٤٥

العلامة المئينية: ١٩

التقدير الوصفي: (صفر)

أي كما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٣- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية:

يقيس الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأرقام بنفس الترتيب الذي يسمعه من الفاحص. أغراضه تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلمية والذين يشك في انهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية وكانت نتيجة عمار على هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٤٧

العلامة المئينية: -

التقدير الوصفي: (صفر)

أي كما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٤- اختبار التمييز السمعي:

يقيس هذا الاختبار مهارة ادرا كية أساسية عند الأطفال هي مهارة التمييز السمعي وهي شرط أساسي للتعلم الفعال أغراضه تقييم قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة العربية. والكشف عن أية صعوبات في التمييز السمعي. وما يمكن أن يترتب عليها من صعوبات في النطق. ويستقصي جوانب تطورية في إستخدام

اللغة مع إعطاء معلومات تشخيصية أساسية للمعلمين الذين يضعون برامج علاجية لمشكلات الكلام واللغة وكانت نتيجة عمار في هذا الاختبار كما يلي: -

العلامة التائية: ٥٦

العلامة المئينية: ٦١

التقدير الوصفي: (+١)

أي اعلى مما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٥- اختبار سعة الذاكرة السمعية:

يقيس قدرة الطفل على تذكر كلمات تتألف كل منها من مقطع صوتي واحد في سلاسل متدرجة في الطول. أغراضه تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين يشك في أنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويستخدم الاختبار كجزء من برنامج تقييم شامل للتعرف إلى الصعوبات الخاصة والتي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما يمكن أن يكون الاختبار أحد مكونات التقييم للقدرة العقلية والاستعداد للتعلم. ويقدم الاختبار أيضاً معلومات تفيد الباحثين في عمليات التذكر والجوانب المتصلة في عمليات القصور المعرفي اللغوي عند الأطفال، وكانت نتيجة عمار على هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٦٠

العلامة المئينية: -

التقدير الوصفي: (+ ١)

أي اعلى مما هو لمن هم في مثل عمره.

٦- اختبار التكامل البصري الحركي:

يتضمن هذا الاختبار سلسلة من الأشكال الهندسية المتدرجة في التراكيب والصعوبة. بحيث تبدأ بأشكال بسيطة تتجة نحو الاصعب فالاصعب لتصبح أكثر تعقيدا. بشكل متدرج في مستويات تناظر التدرج في أعمار الأطفال الاكبر سنا. أغراضه تقييم قدرات الطلاب في التحليل البصري والكشف عن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة. كما أنه يقدم معلومات تشخيصية أساسية عن جوانب الضعف أو القصور في المهارات التي يقيسها الاختبار ليصار إلى وضع برامج علاجية مناسبة لمشكلات اللغة والكلام والتعلم عند الأطفال. كما إن الأشكال الهندسية يمكن أن تستخدم كوسيلة تدريبية للذين يعانون من صعوبات في الرسم والكتابة، وكانت نتيجة الطالب عمار على هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٣٢

العلامة المئينية: ٤

التقدير الوصفي: (-٢)

أي أقل مما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٧- اختبار مهارات التحليل البصري:

يقيس هذا التحليل مهارات بصرية حركية إدراكية تتمثل في القدرة على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية متفاوتة الصعوبة في درجة تركيبها إلى مكوناتها الجزئية والتعرف إلى الطريقة التي إنتظمت بها هذه المكونات ومحاكاتها أغراضه تقييم مهارات الطفل في التحليل البصري والكشف عن أية صعوبة يعاني

منها في مهارات ذات صلة تعلم القراءة والكتابة ويقدم الاختبار أيضاً معلومات تشخيصية أساسية عن جوانب الضعف أو القصور في مهارات التي يقيسها الاختبار ليستفيد منها المختصون في تقييم برامج علاجية لمشكلات اللغة والكلام لدى الأطفال ويمكن أستخدام الأشكال في الاختبار لتدريب الأطفال على مهارات التحليل البصري بشكل فعال ومنظم، وكانت نتيجةعمار على هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٤٤

العلامة المئينية: ٣٢

التقدير الوصفي: (-١)

أي أقل مما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٨- اختبار التداعي البصري الحركي:

هو اختبار غير لفظي لمعرفة القدرة لدى الأطفال على إستنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة المدى. أغراضه يقيس الاختبار الخصائص المتعلقة في إستدعاء رموز بصرية من الذاكرة والقدرة على التتابع البصري والقدرة البصرية الحركية ومدى إنسجامها كما إن له أهمية خاصة في التعرف إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات في القراءة والكتابة وبخاصة عسر القراءة الشديد، وكانت نتيجة عمار على هذا الاختبار كما يلي:

العلامة التائية: ٣٧

العلامة المئينية: ١٠

التقدير الوصفي: (-٢)

أي ضعيف جداً.

الاختبارات غير المقننة:

١) مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات:

أ- مقياس تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية:

يستخدم هذا الاختبار مبدئيا في صفوف المرحلة الأساسية كأداة سريعة وفعالة في تشخيص المهارات اللغوية الأساسية كما انه يعد أداة مناسبة عندما يراد تفريد التعليم، ويستعمل بشكل متبادل لأغراض التعليم القبلي والتعليم البعدي أو لغايات التحقق من صدق نتيجة الصورتين بتطبيق الصورة الأخرى. يضاف إلى ذلك إمكان متابعة المهارات التطورية والدراسية عبر مدة طويلة من الزمن تمتد من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع ويستخدم في مجال التقييم وتطوير الهيئة التدريسية وهو إختبار محكي المرجع وقد تبين من هذا الاختبار أن عمار ضعيفاً حاداً في اللغة العربية وكان مستواه في القراءة والكتابة بمستوى الصف الأول، اما بالنسبة للقراءة الاستيعابية فقد كان بمستوى صفه، وكان ضعيفاً في التحليل والتركيب والتهجئة في مستوى الصف الأول.

ب -مقياس تشخيص المهارات الأساسية في الرياضيات:

يستخدم هذا الاختبار في صفوف المرحلة الأساسية من الصف الأول، إلى نهاية الصف التاسع ليكون كأداة سريعة فعالة في تشخيص المهارات الرياضية الأساسية كما أنه يعد أداة قيمة عندما يراد التركيز على تفريد التعلم. وجاء هذا الاختبار على شكل صورتين متكافئتين يمكن أن يستعمل بشكل متبادل لأغراض التعلم القبلي والبعدي أو لغايات التحقق من صدق نتيجة أحدى الصورتين

بتطبيق الصورة الأخرى. يضاف إلى ذلك إمكان مطابقة المهارات التطورية والدراسية عبر مدة طويلة من الزمن وهو إختبار محكي المرجع وكانت نتيجة عمار انه يوجد عنده ضعفاً في الرياضيات وكان بمستوى الصف الأول، واظهر ضعفاً في العمليات الأساسية الاربعة (الجمع والطرح والضرب والقسمة).

❖ ملخص مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات

اسم الاختبار	النتيجة
١- تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية	أقل مما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.
٢- تشخيص المهارات الرياضية الأساسية	أقل مما هو متوقع لمن هم في مثل عمره.

٢) أسلوب إعادة السرد:

تعني إعادة السرد في هذا المجال قيام الفرد بعرض ما يتذكرة من نص أو قصة بعد أن يكون قد قرأها أو أستمع إليها. وتعتبر إعادة السرد كأداه أو أسلوب تشخيص على غاية من الاهمية من حيث كونها أداة إيجابية تبين للفاحص ما يستطيع عمله بدلاً من تعداد ما لا يستطيع عمله وتفيدنا في التعرف على ذاكرة الطفل ومعرفة الطفل لعناصر بناء القصة وقدرة الطفل على التنظيم والسلسة وإمكانية الطفل اللغوية والسلوك الانفعالي والاندماج العاطفي بالبعض. خلفية الطفل المعرفية وقدرة الطفل على الربط والاستنتاج ولقد قام الفاحص باجراء اختبار اعادة السرد حيث كانت نتيجة الطالب جيدة (٧ر٩ من عشرة) حيث أظهر عمار قوة في الاستيعاب وتذكر الأحداث والشخصيات والربط والاستنتاج والتنظيم والسلسلة.

٣) أسلوب الإغلاق:

وضع أساساً لاستخدامه في تقرير المستوى القرائي للطالب وتحديد إذا ما كان كتاباً أو مادة قرائية ما يقعان في مستوى الطالب القرائي الاستقلالي أو التدريسي أو الاحباطي. ويستخدم أيضاً لتقييم إستيعاب القارئ للنص. وكذلك لاستراتيجيات القراءة فضلاً عن إمكانية توفير معلومات قيمة عن مهارة الطالب في اللغة. ويتألف أسلوب الإغلاق من حذف كل كلمة تأتي بعد عدد محدد من الكلمات. وتحذف كل ثامن أو عاشر كلمة في قطعة القراءة للمستوى الصفي الابتدائي وتترك الجملتان الأولى والاخيرة من قطعة القراءة [illegible] حذف أية كلمة منها.

ومن ثم قام الفاحص بإجراء اختبار الإغلاق ونظراً لمستوى صف الطلاب قام الباحث بوضع مفاتيح للاختبار سهلة الاختبار فكان مستوى الطالب (احباطي) أي يحتاج إلى مساعدة المعلم وكانت نتيجة عمار كما يلي الدقة الكلية :

عدد الكلمات الصحيحة دلالياً ونحوياً ٧ × ١٠٠ = ٣٢٪

عدد الفراغات ٢٢

٤) اختبار تحليل أخطاء القراءة:

تكمن أهمية تحليل الاخطاء القرائية في مساعدة المعلمين على فهم عملية القراءة. ويظهر هذا الأسلوب نواحي القوة والضعف لدى التلميذ. ويفيدنا في إختبار الاستراتيجيات المناسبة.

لقد قام الفاحص اختبار درس الصف الأول الاساسي واجراء الاختبار فقد اظهر الطالب أخطاء قرائية واضحة مثل الحذف والتكرار والابدال والزيادة وعليه كانت نتيجة عمار بمستوى احباطي.

٥) أسلوب تحليل عينات من أعمال الطالب:

لقد قمت بالاطلاع على بعض أعمال الطالب مثل دفتر الاملاء وكراس الخط ودفتر الكتابة للتعرف على الاخطاء الكتابية التي يقع فيها الطالب وكانت نتيجة انه لا يترك مسافات بين الكلمات ولا يكمل الكلمات ويخطئ في كتابة بعض الحروف ويكثر من استخدام الممحاة، وقد قمت باختيار عينات من أعمال الطالب في الرياضيات وكانت الاخطاء واضحة في العمليات الأساسية الاربعة(الجمع والطرح والضرب والقسمة) وترتيب المسائل الحسابية افقياً وعمودياً.

نماذج التعلم:

يوضح نموذج التعلم ميول الطالب إن كانت كلية أو تحليلية وقواة الإدراكية من خلال تعبئة النماذج حيث يفيد النموذج باختبار الاستراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للطالب.

١- الميول	تحليلية
٢- القوى الإدراكية	سمعي لمسي حركي

الخلاصة والتوصيات

بعد تحليل نتائج التقييم المقنن وغير المقنن للطالب عمار تبين انه يعاني من صعوبات تعليمية محددة وتظهر على شكل صعوبات في القراءة والكتابة والحساب وهذه الصعوبات ناجمة عن صعوبات إدراكية بصرية تحول دون معالجة فاعلة للمعلومات المقدمة له وعليه اوصي بما يلي :

١- تدريس فردي يقدم في غرفة المصادر مع متابعة مستمرة في البيت.
٢- تقليل الواجبات البيتية.
٣- توفير بيئة تعليمية (مدرسية أو دينية داعمة) أو محفزة له في المدرسة.
٤- تطوير الحركات الدقيقة والتآزر البصري الحركي من خلال :
أ- تدريبه على القص ولصق الورق استخدام المعجون.
ب- تدريبه على ممارسة ألعاب المطابقة والكلمات المتقاطعة.
٥- معالجة الصعوبات المتعلقة بالانتباه وضعف التركيز.
٦- زيادة الدافعية لديه من خلال التشجيع والمدح المستمر.
٧- استخدام استراتيجية الخبرة اللغوية لتعلم القراءة والكتابة وذلك من خلال تحديد الخبرة واستذكارها والتحدث عنها، ومن ثم كتابتها وقراءة ما يكتب.
٨- استخدام طريقة الكتاب المسجل، أي يتبع الطالب ما يسمع من المسجل ثم يعيد قراءتها وكتابتها.
٩- استخدام طريقة القراءة المتكررة: أي يقرأ المعلم القعطة بصوت مسموع، ثم يتبع الطالب ما يقرأ المعلم، وبعد ذلك يقرأ المعلم الجملة الأولى ثم يعيد الطالب قرائتها وهكذا.

١٠- التعلم الذاتي (النمذجة) الحديث مع الذات من قبل المعلم حول مهمة معينة يقلده فيه الطالب وينتهي الامر بأن يقوم باستعماله مستقبلاً.

١١- استخدام طريقة الحواس المتعددة: عرض الكلمة ثم قرائتها ثم يقرأها الطالب ويتبعا بأصابعه ثم قرائتها من الذاكرة.

١٢- التدريبات المكثفة في الرياضيات وتشمل (طرح اسئلة وامثلة محسوسة والواجب البيتي).

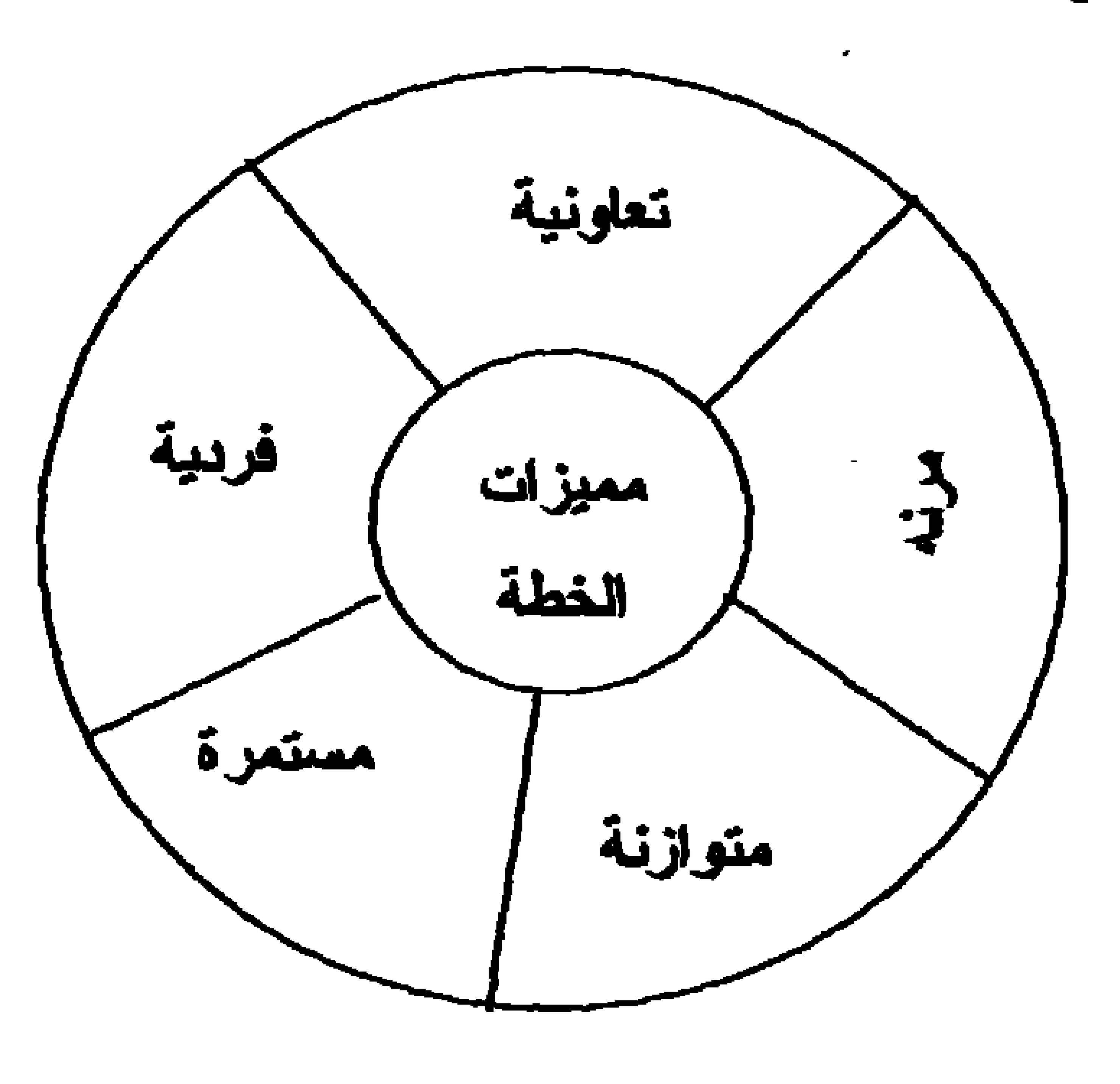
القسم الثاني: الخطة التربوية الفردية

تأتي عملية وضع الخطة التربوية الفردية بعد عملية التقييم وتبني نتائجها حيث يتم تطوير الاجراءات العلاجية في ضوء فهمنا للصعوبات التي يواجهها الطالب على أساس جميع ما يحتاح إليه لتحسين عملية تعلمه.

ويجب أن يقوم المدرس والمتعلم بتقييم الاجراءات العلاجية بشكل مستمر للتأكد من فعاليتها وتشتمل على كل ما سيقدم للمتعلم وتكون بمثابة دليل لما يتبع معه من معالجات، وقد تكون هذه الخطة من صفحة واحدة توضح جوانب المهمة التي يجب التركيز عليها، وقد تكون خطة مفصلة تصف جوانب القوة والضعف لدى المتعلم كما تحدد أساليب العلاج اللازمة، وعلى هذا فإن نوع الخطة التعليمية الفردية المطورة يعتمد على الهدف الذي أُعدت من أجله من جهه وعلى حاجات الطالب من حهة أخرى.

خصائص الخطة التعليمية الفردية هي:

١. فردية
٢. تعاونية
٣. مرنة
٤. متوازية
٥. مستمرة



الخطة التربوية الفردية

الاسم: "س" السنة الدراسية: ١٩٩٩م/٢٠٠٠م

المدرسة: ابو سلمة الأساسية العنوان: ماركا الشمالية

الصف الحالي: الرابع الاساسي رقم الهاتف: -

مربي الصف: جمال ابو حافظ معلم غرفة المصادر: خالد عبد الرحمن الصوري

تاريخ تنفيذ الخطة: ١٩٩٩/٩/١م تاريخ مراجعتها: شهري

مبررات الخطة: تحسين مستوى اداء الطالب في القراءة والكتابة والحساب.

البرنامج الزمني المقترح: ثلاث شهور

بيانات طبية ذات صلة بالصعوبة: لا يوجد

تاريخ آخر تقييم: ١٩٩٩/٦/٢٠ م.

جوانب القوة	جوانب الضعف
١- لديه قدرات عقلية متوسطة	١- تدني في المستوى القرائي
٢- لديه استعداد للتعلم	٢- تدني في المستوى الكتابي
٣- متعاون	٣- تدني في مستوى المهارات الرياضية
٤- يتمتع بمهارات حركية ممتازة	٤- تشتت الانتباه
٥- يتمتع بصحة جيدة	٥- قدرات إدراكية بصرية أقل من المتوسط
٦- يتمتع بقوة إدراكية سمعية جيدة	
٧- يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة	

المشاركون في إعداد الخطة:

١- معلم غرفة المصادر.
٢- الوالدين.
٣- معلم الصف.
٤- مدير المدرسة.
٥- المرشد التربوي.

الاهداف العامة (طويلة المدى):

١- أن يتحسن مستوى الطالب في القراءة بدرجة إتقان ٧٥٪ من منهاج صفه.
٢- أن يتحسن مستوى الطالب في الكتابة بدرجة إتقان ٨٠٪ من مستوى صفه.
٣- أن تتحسن قدرة الطالب على الكتابة من الذاكرة (الاملاء) بدرجة إتقان ٨٠٪ من مستوى صفه.
٤- أن يستوعب الطالب نصوص قرائية بدرجة إتقان ٧٥٪ من مستوى صفه.
٥- أن يتقن الطالب قراءة الاعداد ضمن ٩٩٩٩ قراءة صحيحة بنسبة إتقان ١٠٠٪.
٦- أن يتقن الطالب مهارة استخدام خوارزمية الجمع بمستوى إتقان ٨٠٪.
٧- أن يتقن الطالب مهارة استخدام خوارزمية الطرح بمستوى إتقان ٨٠٪.
٨- أن يحفظ الطالب حقائق الضرب من ١ -٩ بدرجة إتقان ١٠٠٪.
٩- أن يستخدم الطالب العمليات الأساسية الأربعة في حل المسائل الحسابية.

القسم الثالث: التغذية الراجعة والتوصيات

التغذية الراجعة

من خلال ما تبين من تشخيص الطالب عمار واستخدام أساليب التقييم المقنن وغير المقنن، واتباع الاستراتيجيات حسب ما جاء في التوصيات وقد اظهر إن عمار يعاني من صعوبة تعليمية وليس مشكلة تعليمية وصعوبة قرائية محددة في اللغة العربية، وبناء على نتائج مراجعة الخطة الفردية التي اعدت له وما تناولته من أساليب وطرق تدريس وتقييم فكانت أكثر الاستراتيجيات فاعلية استراتيجية التعلم الكتاب المسجل وتعددية الحواس ، حيث اظهر الطالب تفاعلاً ايجابياً وتقدماً ملموساً معها، وكذلك استراتيجية تعددية الحواس والتدريب الزائد في الرياضيات، وقد كانت النتيجة مطمئنة للغاية إذ اصبح عمار يتقدم بشكل سريع ومستمر واصبح يقرأ الحروف ويقرأ الكلمات ونصوص ويحل مسائل على العمليات الحسابية الاربعة من مستوى صفه وكان ذلك بمساعدة من الاهل ومعلم الصف ودافعية الطالب عمار.

التوصيات

١- تقليل عدد ساعات التدريس في غرفة المصادر من خمس ساعات إلى ثلاث ساعات اسبوعياً.

٢- متابعة الاهل لدراسة عمار في البيت.

الاهداف التعليمية الخاصة

الرقم	الأهداف التعليمية الخاصة	المواد اللازمة	طرق التدريس والاستراتيجيات	الزمن	التقييم	الملاحظات
١	ان يقرأ الطالب الحروف الهجائية متصلة ومنفصلة بنسبة ١٠٠٪	بطاقات السبورة اقلام فلوماستر الوان اشرطة	عرض صورة الحروف مكتوبة على بطاقات بحيث يقوم المعلم بلفظ الحروف منفصلة ومتصلة ثم يقوم الطالب بلفظ الحروف الهجائية بعد المعلم.		ملاحظة لفظ التلاميذ للحروف الهجائية متصلة ومنفصلة	لقد تم تطبيق الاستراتيجية واظهر عمار تحسناً وسأستمر بالتطبيق
٢	ان يقرأ الطالب كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية بنسبة اتقان ٩٠٪	بطاقات عرض صور مفردات اقلام ملونة شرائح	استراتيجية الكلمة الكلية حيث تقدم هذه الكلمات على بطاقات العرض السريع اوفي قوائم مستعملة في السياق إلى غير ذلك وينظر الطالب إلى الكلمات الجديدة ويستمعون إلى قراءتها ويرددونها حتى يتمكن من قراءتها		عرض كلمات اومفردات على بطاقات ثم اطلب من الطالب قراءتها مثل الحديقة ، الشجر قرية	تم تطبيق الاستراتيجية لمدة اسبوع ولم يظهر عمار تحسن ولذلك سأستخدم الاستراتيجية الصوتية
٣	ان يقرأ الطالب جملاً مكونة من اربع إلى خمس كلمات بنسبة اتقان ٨٠٪	بطاقات لوحة جيوب اقلام ملونة مسجل ورق اشرطة	كتابة موضوع بالاعتماد على طريقة الخبرة اللغوية وهي تجزئة الموضوع الى جمل قراءة الجمل من قبل المعلم ثم من قبل الطالب بعد كتابتها على بطاقات أو لوحة جيوب مستخدماً اقلام فلوماستر عرض نصوص مسجلة يتتبعها الطالب		يقرأ جمل مكونة من اربع إلى خمس كلمات بنسبة اتقان ٨٠٪	بعد تطبيق الاستراتيجيات اتقن احمد قراءة جمل ونصوص قصيرة ضمن مستوى الصف الثالث بنسبة ٧٥٪

الرقم	الأهداف التعليمية الخاصة	المواد اللازمة	طرق التدريس والاستراتيجيات	الزمن	التقييم	الملاحظات
٤	ان يكتب الطالب خمس كلمات بدون اخطاء	بطاقات السبورة اقلام ملونة معجون ملون	طريقة الحواس المتعددة :- كتابة الكلمة على السبورة أو على بطاقات أو ورقة ثم يقرأ المعلم الكلمة قراءة واضحة ثم يطلب من التلاميذ قراءتها بعده ثم يعطي كل طالب فرصة كافية لدراسة الكلمة ويفحصها وعندما يتأكد الطالب من الكلمة تسمح هذه الكلمة أو تغطيها ليكتبها الطالب من الذاكرة		يكتب خمس كلمات دون اخطاء مثل : بيت مدرسة ، خزانة مسطرة	تم تطبيق استراتيجية طريقة الحواس واظهر عمار تحسناً وسأستمر في التطبيق.
٥	ان يقرأ الطالب نصاً مفيداً بنسبة اتقان ٧٥٪	نصوص ملائمة بمستوى الطالب بطاقات اقلام ملونة اشرطة مسجلة قراءة المعلم، الكتاب	القراءة المتكررة بعد مناقشة من المادة القرائية يقوم المعلم بقراءة قطعية بصوت مسموع بينما يقوم الطالب يتتبع ما يقرأ المعلم في الكتاب وبعدئذ يقرأ المعلم الجملة الاولى بصوت مسموع ويعيد الطالب قرائتها ويستمر هذا الاجراء حتى نهاية القطعة		قراءة نص معبر بنسبة اتقان ٧٥٪	تم تطبيق الاستراتيجية واظهر عمار تحسناً وساستمر في التطبيق.
٦	ان يقرأ الطالب الاعداد من (١-١٠٠) بنسبة اتقان ١٠٠ ٪	عيدان • نقود • مواد محسوسة • اصابع • خرز	التعليم (النمذجة) من خلال الخطوات التالية : ١-يقوم المعلم باداء المهمة في حديث مع الذات.		ملاحظة قراءة الاعداد قراءة سليمة ١٠٠٪	لقد تم تطبيق الاستراتيجية لمدة اسبوع ولم يظهر عمار تحسنا

الرقم	الأهداف التعليمية الخاصة	المواد اللازمة	طرق التدريس والاستراتيجيات	الزمن	التقييم	الملاحظات
			٢-يكلف الطالب بان يقلد ما يقوله المعلم بصوت مرتفع. ٣-يقوم المعلم باداء المهمة منمذجة عملية التعلم الذاتي مرة اخرى. ٤-يقوم الطالب بتقليد التعليم الذاتي الهامس. ٥-ينمذج المعلم التعليم الذاتي صمتاً خلال اداء المهمة. ٦-يقلد الطالب المعلم في التعلم الذاتي الصامت			وسأستخدم استراتيجية تعددية الحواس
٧	ان يجمع الطالب عدد مكون من ثلاث منازل بدون اخطاء بنسبة اتقان ٨٠٪	السبورة • الطباشيرالملونة اشياء محسوسة اقلام مساطر دفاتر عيدان سلاسل كرات	عرض المثال التالي (استراتيجية تعددية الحواس) (استراتيجية التدريب الذاتي) اوجد ناتج ما يلي :- ١٩+١٤ ١٢+١٢٤ ٣٢٥+٢٤٣ قبل حل هذه الامثلة اطلب من الطالب التمييز بين الاشارات التالية :- (+ ، - ، × ، ÷) بعد ذلك اقوم بمناقشة الامثلة الاربعة من خلال كتابة على السبورة ثم اقوم بقراءة الامثلة والتمييز بين المنازل الاحاد والعشرات والمئات وان الحل يبدأ من		اجب على الاسئلة التالية ٢١٥+٣١٧= ١٦ +١٢ =	تم تطبيق استراتيجية تعددية الحواء واظهر عمار تحسناً وسأستمر في التطبيق

الرقم	الأهداف التعليمية الخاصة	المواد اللازمة	طرق التدريس والاستراتيجيات	الزمن	التقييم	الملاحظات
			منزلة الاحاد مع الاحاد والعشرات مع العشرات والمئات مع المئات مع التركيز على الحل ان وجد الحل. استخدام المواد في الجمع تعزيز الطالب بعد الاجابة الصحيحة ومعالجة الاخطاء.			
٨	ان يطرح الطالب عدد مكون من منزلتين بدون اخطاء بنسبة اتقان ٩٠	السبورة. الطباشير الملونة مواد محسوسة اقلام مساطر دفاتر	عرض المثال التوضيحي التالي : ١٦-١٢ = نذكر الطالب باشارة الطرح اكتب المثال على السبورة ثم يقرأ المعلم المثال ثم يقرأ المثال الطالب بمساعدة المعلم ترتب الاعداد فوق بعضها البعض آحاد مع آحاد وعشرات مع عشرات وهكذا. ثم اسأل الطالب ٦-٢ كم يساوي ثم ١-١ كم يساوي ، استخدام اشياء محسوسة في عملية الطرح في نهاية الحل اطلب من الطالب ان يقرأ الناتج إذا احتاج للمساعدة اقوم بمساعدته. التعزيز للاجابة الصحيحة ومعالجة الاخطاء.		اجب على الاسئلة التالية : - ١٦-١٢ = ١٥-١١=	تم تطبيق الاستراتيجيات واظهر عمار تحسناً وسأستمر في التطبيق

الرقم	الأهداف التعليمية الخاصة	المواد اللازمة	طرق التدريس والاستراتيجيات	الزمن	التقييم	الملاحظات
٩	ان يجد الطالب حاصل ناتج قسمة عددين بدون اخطاء بنسبة اتقان ٩٠٪		عرض المثال التوضيحي التالي : تناولت معكم عمليةالطرح من فيكم يحل المثال التالي : ١٢ ÷ ٣ – اقرأها بصوت واح كم ٣ يوجد في العدد ١٢ استرجع الطلاب لجداول الضرب ٣. ثم اسأل السؤال مرة اخرى ١٢ ÷ ٣ ، ٢٧ ÷ ٩ استخدم السبورة والطبشور الملون الاشياء المحسوسة وسيلة جدول الضرب من (١-٩) في حل الامثلة مع التعزيز للاجابة الصحيحة ومعالجة الاخطاء		طرح الاسئلة التالية : - ٦ ÷ ٢ = ١٦ ÷ ٤ =	تم تطبيق الاستراتيجيات واظهر عمار تحسناً وسأستمر في التطبيق الملاحظات
١٠	ان يجد الطالب حاصل ضرب عددين بدون اخطاء بنسبة اتقان ٩٠٪	السبورة الطباشير الملونة مواد محسوسة وسيلة تعليمية جداول الضرب من (١ -٩)	عرض مثال توضيحي يعمل مراجعة سريعة في جداول الضرب ثم اطرح الاسئلة التالية : ٥×١٢ = ٧×٩ = ١٤ ×٢ = عرض الوسيلة التعليمية لجداول الضرب الضرب امام التلاميذ لمساعدتهم في الاجابة عندما يطلب منهم ذلك ثم استخدم عملية الجمع المتكرر في عملية الضرب. ١٣×١٢ = كم ١٣+١٣ = أي التجميع كررته مرتين أو جمعتها مرتين استخدام.الامثلة المحسوسة مثل الاقلام مساطر التلاميذ. مثلا استخدام السبورة تعزيز الاجوبة الصحيحية		اطرح الاسئلة التالية : ٦× ١٢ = ٦×٩ = ١٥×٢ =	تم تطبيق الاستراتيجيات واظهر عمار تحسناً وسأستمر في التطبيق

الخاتمة

لا يسعني في نهاية بحثي هذا إلا إن ازجي اطيب التحيات لكل العاملين في مجال التربية الخاصة خاصاً بالذكر اولئك الذين يتعاملون منهم مع فئة ذوي صعوبات التعلم، متمنياً إن اكون قد وفقت في نقل المعلومة الصحيحة والتي تحريت جاهداً إن تكون مختصرة ومفيدة، راجياً منهم متابعة كل ما هو جديد في هذا الحقل والذي اصبح يحتل مركزاً متقدماً في كافة دول العالم وبخاصة العربية منها.

ولا اصوب من تطبيق النظرية على أرض الواقع ولمس نتائجها والوقوف على الواقع بعلاّته وتقويم ما يمكن تقويمه في ضوء ما يتوافر من أساليب ووسائل تربوية مناسبة.

والله اسأل عز وجل إن يوفقنا لخدمة ابنائنا وهو الموفق إلى سواء السبيل.

المؤلف

المراجع

١. الخطيب، جمال، الحديدي، منى، مدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٧.

٢. الرسالة التربوية المعاصرة، تقنية تربوية محكمة خاصة بمرحلة الطفولة، السنة الأولى، تشرين ثاني، ٢٠٠١

٣. السرطاوي، زيدان أحمد وسالم كمال، المعاقون أكاديمياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض، ١٩٨٧.

٤. عبد الرحيم، السيد فتحي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج٢، دار التعلم، الكويت، ١٩٨٢.

٥. عبد المعطي، حسن مصطفى، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الاسباب، التشخيص، العلاج، مطبعة دار القاهرة، ط١.

٦. عدس، عبد الرحمن، محي الدين توق، مدخل إلى علم النفس، ط٢، مكتبة الاقصى، ١٩٨٦.

٧. عدس، محمد عبد الرحيم، تدني إنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ١٩٩٩.

٨. الغريب، رمزية، التعلم، ط٤، مكتبة الانجلو العصرية، ١٩٧١.

٩. كيرك والكاغانت، صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ١٩٨٨.

١٠. الناشف، عبد الملك، وعبد المجيد نشواتي وتوفيق مرعي الثقافة الاسلامية، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، ط١، سنة ١٩٨٢.

١١. نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط٣، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٧.

١٢. الوقفي، راضي، مقدمة في صعوبات التعلم، كلية الاميرة ثروت، المركز الوطني لصعوبات التعلم، عمان، الأردن، ١٩٩٦.

١٣. الوقفي، راضي، مختارات معربة، الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية، كلية الاميرة ثروت، عمان، الأردن.

١٤. الوقفي، راضي، تقييم الصعوبات التعليمية، مختارات معربة، كلية الاميرة ثروت، المركز الوطني لصعوبات التعلم، عمان، الأردن، ١٩٩٦.

هذه المراجع متوفرة في مكتبة المركز الوطني لصعوبات التعلم في كلية الاميرة ثروت ويمكن للمهتمين الاستعانة بها بالاضافة إلى مجموعة كبيرة من المراجع الاجنبية.

مدخل إلى

صعوبات التعلم



طلوع جبل الحسين - شارع صلاح الدين
مقابل معهد التلفزيون / خلوي 079 / 5400472
ص.ب 610202 عمان 11161 الأردن

